

Vol. 21



Nr. 1

2015

TERTIUM

COMPARATIONIS

Journal für International und Interkulturell Vergleichende Erziehungswissenschaft

Internationale und Vergleichende Erziehungswissenschaft
zwischen Traditionen und aktuellen Herausforderungen

Marcelo Parreira do Amaral, Sabine Hornberg
und Hans-Georg Kotthoff (Eds.)

Hans-Georg Kotthoff



**Zwischen Renaissance und Bedeutungslosigkeit. Aktueller Stand und
Perspektiven der Vergleichenden Erziehungswissenschaft in Deutschland**

Cristina Alarcón



**›Referenzgesellschaft‹ als semantisches Konstrukt – ›Deutsche‹
Bildungs- und ›Preußische‹ Militärreformen in Chile, 1879–1920**

Isabell van Ackeren und Esther Dominique Klein



**International Vergleichende Erziehungswissenschaft und
Educational Governance**

Magdalena Buddeberg, Sabine Hornberg und Michael Pawicki



**Zeitliche Rahmenbedingungen für schulische Bildung
im internationalen Vergleich**

Christel Adick



**Das Potenzial der Vergleichenden Erziehungswissenschaft zwischen
elaborierter Vergleichsmethodik und praktischer Bedeutsamkeit**

Florian Waldow



**Coda: Hat sich die Vergleichende Erziehungswissenschaft zu Tode
gesiegt? Wozu brauchen wir sie noch? ...**

WAXMANN



Marcelo Parreira do Amaral,
S. Karin Amos (Hrsg.)

Internationale und Vergleichende Erziehungswissenschaft

Geschichte, Theorie, Methode
und Forschungsfelder

E-Book: 30,99 €
ISBN 978-3-8309-8160-2

New Frontiers in Comparative Education, Band 2
2015, 304 Seiten, br., 34,90 €
ISBN 978-3-8309-3160-7

Internationale und Vergleichende Erziehungswissenschaft (IVE) zeichnet sich seit jeher als ein stark diversifiziertes und interdisziplinäres Forschungsfeld aus. Die Beiträge des Sammelbands führen in Fragen rund um die Geschichte und Gegenwart der IVE ein, diskutieren grundlegende Aspekte von Theorie und Methode des Vergleichs und geben einen Überblick über ausgewählte Forschungsfelder und -themen aktueller international vergleichender Forschung. Der Band kombiniert die Perspektiven von einschlägigen erfahrenen und aufstrebenden Komparatisten und präsentiert Beiträge von Forscherinnen und Forschern aus verschiedenen Kontinenten und Forschungstraditionen.



WAXMANN

Tertium Comparationis
Journal für International und Interkulturell
Vergleichende Erziehungswissenschaft
Jahrgang 21, Heft 1 (2015)

Herausgeber

Knut Schwippert, Universität Hamburg, Koordinator

Inci Dirim, Universität Wien

Sabine Hornberg, Technische Universität Dortmund

Hans-Georg Kotthoff, Pädagogische Hochschule Freiburg

Drorit Lengyel, Universität Hamburg

Anatoli Rakhkochkine, Universität Leipzig

Isabell van Ackeren, Universität Duisburg-Essen

Peter J. Weber, SRH Hochschule für Wirtschaft und Medien, Calw

in Kooperation mit der Sektion für International und Interkulturell Vergleichende Erziehungswissenschaft (SIIVE) der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE) vertreten durch die Vorsitzenden: Marcelo Parreira do Amaral (Universität Münster), Ulrike Hormel (Pädagogische Hochschule Ludwigsburg) und Marco Rieckmann (Universität Vechta).

Verantwortliche Herausgeber Heft 1, Jahrgang 21: Marcelo Parreira do Amaral, Westfälische Wilhelms-Universität Münster, Sabine Hornberg, Technische Universität Dortmund, Hans-Georg Kotthoff, Pädagogische Hochschule Freiburg.

Tertium Comparationis veröffentlicht Beiträge zur Vergleichenden Erziehungswissenschaft, Internationalen Bildungsforschung und Interkulturellen Erziehung. Ausgehend von deutschen und europäischen Erfahrungen soll der weltweite Prozess der Internationalisierung, des kulturellen Austausches und der wechselseitige Einfluss auf Bildungssysteme thematisiert werden. Alle eingesandten Beiträge werden einem Peer-Review unterzogen.

Wissenschaftlicher Beirat

Wilfried Bos, Technische Universität Dortmund

Dominique Groux, Université de Versailles

Jürgen Henze, Humboldt-Universität zu Berlin

Sarah Howie, University of Pretoria

Botho von Kopp, DIPF Frankfurt

Marianne Krüger-Potratz, Westfälische Wilhelms-Universität Münster

Miguel A. Pereyra, University of Granada

Gita Steiner-Khamsi, Columbia University

Mirosław Szymanski, Universität Warschau

Masashi Urabe, Hiroshima City University (Japan)

Dietmar Waterkamp, Technische Universität Dresden

Ke Yü, Shanghai Normal University

Tertium Comparationis erscheint halbjährlich als Print- und Onlineversion. Die Abstracts sind gebührenfrei abrufbar unter <http://www.waxmann.com>.

Das Jahresabonnement der Onlineversion beträgt 16,00 €, der Printversion 35,00 € (zzgl. Versandkosten). Eine Online-Einzelausgabe kostet 11,00 €, eine Print-Einzelausgabe 20,00 €. Mitgliedern der Kommission für Vergleichende Erziehungswissenschaft werden für ein Jahresabonnement der Papierversion 20,00 € berechnet.

Bestellungen können per E-Mail an tc@waxmann.com, per Fax an 0251-2650426 oder per Post an den Waxmann Verlag GmbH, Steinfurter Straße 555, D-48159 Münster oder an Waxmann Publishing Co., P.O.Box 1318, New York, NY 10028, U.S.A. gerichtet werden.



© Waxmann Verlag GmbH, Münster/New York 2015

Alle Rechte vorbehalten

ISSN 0947-9732

Umschlaggestaltung: Pleßmann Kommunikationsdesign, Ascheberg

Abbildung: Die Erscheinung der Rose im Kolben des Alchimisten, aus Abbé de Vallemont,

Curiositez de la nature et de l'art, Brüssel, 1715

Tertium Comparationis
Journal für International und Interkulturell
Vergleichende Erziehungswissenschaft
Vol. 21, No. 1 (2015)

Editors

Knut Schwippert, Universität Hamburg, Coordinator

Inci Dirim, Universität Wien

Sabine Hornberg, Technische Universität Dortmund

Hans-Georg Kotthoff, Pädagogische Hochschule Freiburg

Drorit Lengyel, Universität Hamburg

Anatoli Rakhkochkine, Universität Leipzig

Isabell van Ackeren, Universität Duisburg-Essen

Peter J. Weber, University of Applied Sciences for Economics and Media, Calw

in cooperation with the Division International and Intercultural Comparative Educational Research of the German Association of Educational Research (DGfE) represented by their presidents: Marcelo Parreira do Amaral (Universität Münster), Ulrike Hormel (Pädagogische Hochschule Ludwigsburg) und Marco Rieckmann (Universität Vechta).

Chief Editors Vol. 21, No. 1: Marcelo Parreira do Amaral, Westfälische Wilhelms-Universität Münster, Sabine Hornberg, Technische Universität Dortmund, Hans-Georg Kotthoff, Pädagogische Hochschule Freiburg.

Tertium Comparationis wants to make a contribution to the fields of comparative education, international educational relations and intercultural education. The journal wants to look at the world wide process of internalization, cultural exchange and mutual influence in education from the viewpoint of experiences and challenges in Germany and Europe. All submitted contributions will be subjected to a peer review process.

Editorial Advisory Board

Wilfried Bos, Technische Universität Dortmund

Dominique Groux, Université de Versailles

Jürgen Henze, Humboldt-Universität zu Berlin

Sarah Howie, University of Pretoria, South Africa

Botho von Kopp, DIPF Frankfurt

Marianne Krüger-Potratz, Westfälische Wilhelms-Universität Münster

Miguel A. Pereyra, University of Granada

Gita Steiner-Khamsi, Columbia University

Mirosław Szymanski, Universität Warschau

Masashi Urabe, Hiroshima City University (Japan)

Dietmar Waterkamp, Technische Universität Dresden

Ke Yü, Shanghai Normal University

Tertium Comparationis is published two times a year in print as well as online. Abstracts can be obtained free of charge from: <http://www.waxmann.com>.

Subscriptions of the online version are 16,00 €/year. Subscriptions of the paper version are 35,00 €/year (plus shipping). Single copies of the electronic version: 11,00 €. Single copies of the print version: 20,00 €.

Orders for subscriptions should be sent by e-mail to tc@waxmann.com, per fax to 0049-251-2650426 or by post to Waxmann Verlag GmbH, Steinfurter Straße 555, D-48159 Münster, or to Waxmann Publishing Co., P.O. Box 1318, New York, NY 10028, U.S.A.



© Waxmann Verlag GmbH, Münster/New York 2015

All Rights Reserved

ISSN 0947-9732

Cover Design: Pleßmann Kommunikationsdesign, Ascheberg

Illustration: The appearance of the rose in the alchemist's flask, from Abbé de Vallemont,
Curiositez de la nature et de l'art, Brüssel, 1715

Tertium Comparationis
21, 1 (2015)

Internationale und Vergleichende Erziehungswissenschaft
zwischen Traditionen und aktuellen Herausforderungen

Inhalt

<i>Marcelo Parreira do Amaral, Sabine Hornberg und Hans-Georg Kotthoff</i> Editorial	1
<i>Hans-Georg Kotthoff</i> Zwischen Renaissance und Bedeutungslosigkeit. Aktueller Stand und Perspektiven der Vergleichenden Erziehungswissenschaft in Deutschland	6
<i>Cristina Alarcón</i> ,Referenzgesellschaft‘ als semantisches Konstrukt – ,Deutsche‘ Bildungs- und ,Preußische‘ Militärreformen in Chile, 1879–1920	27
<i>Isabell van Ackeren und Esther Dominique Klein</i> International Vergleichende Erziehungswissenschaft und Educational Governance. Synergiepotenziale und Herausforderungen im Kontext empirischer Forschungszugänge	49
<i>Magdalena Buddeberg, Sabine Hornberg und Michael Pawicki</i> Zeitliche Rahmenbedingungen für schulische Bildung im internationalen Vergleich	70
<i>Christel Adick</i> Das Potenzial der Vergleichenden Erziehungswissenschaft zwischen elaborierter Vergleichsmethodik und praktischer Bedeutsamkeit.....	105
<i>Florian Waldow</i> Coda: Hat sich die Vergleichende Erziehungswissenschaft zu Tode gesiegt? Wozu brauchen wir sie noch?.....	130
Autorinnen und Autoren	140
Berichte und Notizen	142
Rezensionen.....	146

Hinweise für Autoren

Aufsätze und Rezensionen werden als Ausdruck und zusätzlich als Datei per E-Mail nur an den/die Herausgeber/-in erbeten. Für unverlangt eingesandte Manuskripte wird keine Haftung übernommen. Angebotene Beiträge dürfen nicht bereits veröffentlicht sein oder gleichzeitig veröffentlicht werden; Wiederabdrucke erfordern die Zustimmung des Verlags. Ein Merkblatt für die formale Gestaltung von Manuskripten kann bei den Herausgebern oder beim Waxmann Verlag angefordert werden.

Instructions for authors

Essays and reviews are to be provided solely to the editors both in printed form and as a file via e-mail. No liability will be assumed for unsolicited manuscripts. Contributions submitted shall not have been previously published and may not appear in print simultaneously elsewhere. Reprints require the publisher's approval. A set of guidelines for the formal lay-out of manuscripts can be requested either from the editors or from Waxmann Publishing.

Betreuung der Rubrik Rezensionen:

Dr. Claudia Richter und Prof. Dr. Carolin Rotter.

Rezensionsexemplare bitte an: Prof. Dr. Carolin Rotter, Universität Duisburg-Essen, Fakultät für Bildungswissenschaften, Institut für Pädagogik, Berliner Platz 6–8, 45127 Essen, carolin.rotter@uni-due.de

Editorial

International hat sich in den vergangenen Jahren das öffentliche und politische Interesse an Ergebnissen der Bildungsforschung und vor allem an international vergleichenden Schulleistungstudien intensiviert. Damit verknüpft ist eine größere Aufmerksamkeit für international vergleichende Untersuchungen und Argumente. In internationaler Perspektive lassen sich Indizien (z.B. Kongresse, Fachzeitschriften, Einführungs- und Lehrbücher, Fachgesellschaften etc.) dafür finden, dass das gewachsene Interesse für den Vergleich zu einer Renaissance der Internationalen und Vergleichenden Erziehungswissenschaft (IVE) als disziplinäres Feld geführt hat. In Deutschland hingegen scheint das Potenzial für eine Belebung der Disziplin noch bei weitem nicht ausgeschöpft zu sein. Beispielsweise werden die international vergleichenden Schulleistungsuntersuchungen (PIRLS, TIMSS, PISA etc.) und international- bzw. kultur-vergleichende Forschung noch nicht systematisch und zu ihrem gegenseitigen Nutzen verknüpft. Die hier versammelten Beiträge diskutieren – aus unterschiedlichen Perspektiven –, inwieweit die durch Large-Scale-Assessment-Studien (LSA) ausgelöste ‚Renaissance‘ der Internationalen und Vergleichenden Erziehungswissenschaft an etablierte Traditionen des Feldes anknüpft und welche neuen Herausforderungen sich durch diese Entwicklungen ergeben. Damit rückt das Verhältnis gegenwärtiger international vergleichender Schulleistungstudien zu den Traditionen des Feldes hinsichtlich seiner theoretischen und methodologischen Annahmen und Voraussetzungen in den Blickpunkt. Ein weiterer inhaltlicher Schwerpunkt dieser Ausgabe der *Tertium Comparationis* beschäftigt sich mit der doppelten Herausforderung, die Ergebnisse international vergleichender Forschung sowohl produktiv für die Bildungsberatung, -politik und -praxis als auch für die Generierung disziplinären Wissens zu nutzen.

Die hier versammelten Beiträge zeigen die Vielfalt und Produktivität der verschiedenen Traditionen der Internationalen und Vergleichenden Erziehungswissenschaft in der Gegenwart. Sie markieren durchaus auch die Verknüpfungen und Verbindungen dieser unterschiedlichen Traditionen in der Gestaltung der ‚Zukünfte‘ der IVE und die verschiedenen damit einhergehenden Potenziale und Herausforderungen, die Spannungsverhältnisse zwischen den verschiedenen Funktionen vergleichender Forschung in der Erziehungswissenschaft in Disziplin, Politik und Praxis ausbalancieren. In jedem Fall laden die Beiträge zu einem produktiven Gespräch über Theorie, Methode und Nutzen des Vergleichs in der Erziehungswissenschaft ein.

Die Beiträge des Hefts

Die vorliegende Ausgabe der *Tertium Comparationis* versammelt Beiträge, welche die Themen des Schwerpunktes aus unterschiedlichen Perspektiven aufgreifen. Einige der Beiträge wurden zum ersten Mal im Rahmen eines Symposiums während des 24. Kongresses der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE) im März 2014 in Berlin vorgestellt.¹ Andere wurden für diese Ausgabe geschrieben. Gemeinsam ist den Beiträgen, dass sie aktuelle Herausforderungen der IVE im Licht der Traditionen des Feldes diskutieren und produktiv wenden. Sie zeigen zugleich verschiedene Traditionen des IVE-Feldes und veranschaulichen in exemplarischer Art und Weise, wie sich diese unterschiedlichen Zugänge zum Vergleich gegenseitig ergänzen und befruchten (können).

Der erste Beitrag bietet einen Überblick über aktuelle Entwicklungen und Perspektiven im IVE-Feld. In seinem Beitrag ‚Zwischen Renaissance und Bedeutungslosigkeit. Aktueller Stand und Perspektiven der Vergleichenden Erziehungswissenschaft in Deutschland‘ geht *Hans-Georg Kotthoff* der Frage nach, ob die in den letzten Jahren stetig wachsende Anzahl von Publikationen in den Erziehungs- und Bildungswissenschaften mit einer explizit ‚internationalen‘ und/oder ‚vergleichenden‘ Ausrichtung auf eine Renaissance der ‚Vergleichenden Erziehungswissenschaft‘ (VE) hinweisen bzw. welche Zukunftsperspektiven sie eröffnen. Kotthoff argumentiert, dass obwohl zahlreiche Indikatoren (z.B. Publikationen, international-vergleichende Journals, Kongresse, Beachtung in den Medien) auf den ersten Blick auf eine starke Renaissance der VE in Deutschland hinzuweisen scheinen, die VE als Studien- und Forschungsfeld und als akademische Universitätsdisziplin von Identitätsverlust bedroht ist und Gefahr läuft, sich in Bedeutungslosigkeit zu verlieren. Mit Fokus auf Deutschland, wo dieser Trend besonderes deutlich ist, skizziert er den aktuellen Stand der VE und thematisiert im ersten Teil seines Beitrags den Ursprung und die Genese der VE in Deutschland, um im zweiten Teil auf drei aktuelle und bedeutsame Trends in der deutschen VE zu fokussieren, deren Analyse zu einem vertieften Verständnis des gegenwärtigen Standes des Forschungsfeldes beitragen kann. Im dritten Teil werden die Folgen dieser aktuellen Trends für die VE diskutiert und mögliche Zukunfts- bzw. Entwicklungsperspektiven skizziert, welche die VE in Deutschland (und vielleicht auch andernorts) davor bewahren könnten, in Vergessenheit zu geraten.

In ihrem Beitrag ‚Referenzgesellschaft‘ als semantisches Konstrukt – ‚Deutsche‘ Bildungs- und ‚Preußische‘ Militärreformen in Chile, 1879–1920‘ knüpft *Cristina Alarcón* an die historisch-vergleichende Tradition der VE an und beschäftigt sich am Beispiel Chiles und Deutschlands mit transkulturellem Transfer und Rezeptionsprozessen. Dabei richtet sie den Blick nicht so sehr auf die Übertragung von Ideen, Programmen oder Organisationsmodellen von einem soziokulturellen

Kontext auf einen anderen, sondern vielmehr auf die Konstruktion von ‚Referenzgesellschaften‘ als semantisches Konstrukt; dabei thematisiert Alarcón die damit einhergehenden Prozesse der Selektion, Interpretation und Umformung von Programmen und Modellen auf Seiten der Akteure im Rahmen ihrer spezifischen Rezeptionskontexte. Im Zentrum der Analyse steht der in Chile Ende des 19. bis Anfang des 20. Jahrhunderts durchgeführte Reformprozess in Schule und Armee, der sich primär an Deutschland orientieren sollte. Unter Berücksichtigung von innen- und außenpolitischen Problemlagen werden von chilenischen Akteuren voran getriebene Prozesse der semantischen Filterung, Interpretation und Transformation deutscher Ideen und Programme sowie sozialpsychisch bedingte Operationen wie Antizipation, Negation, Idealisierung und Projektion dargestellt und analysiert. Alarcón veranschaulicht an diesem historischen Beispiel den konstellations- und situationsgebundenen und damit vergänglichen Charakter von Referenzgesellschaften und legt eine Analyse vor, die über den historisch-vergleichenden Fall hinaus den Wert von Transfer- und Rezeptionsstudien für die Generierung disziplinären Wissens aufzeigt.

Der dritte Beitrag ‚International Vergleichende Erziehungswissenschaft und Educational Governance. Synergiepotenziale und Herausforderungen im Kontext empirischer Forschungszugänge‘ von *Isabell van Ackeren* und *Esther Dominique Klein* erörtert die Potenziale und Herausforderungen der Verknüpfung des Konzepts der Educational Governance mit einem ganzheitlichen international vergleichenden Zugang, insbesondere im Rückgriff auf Methoden der Empirischen Bildungsforschung. Ausgehend von einem Verständnis des Forschungsfeldes als komplex thematisieren die Autorinnen die Rolle des jeweiligen historisch-kulturellen Kontextes als wichtiger Faktor bildungspolitischer Intentionen und Prozesse und weisen auf die grundsätzliche und voraussetzungsreiche Möglichkeit hin, Akzeptanz für neue Steuerungsinstrumente zu schaffen. Dabei, so van Ackeren und Klein, seien bereits bestehende Orientierungen von Akteuren in allen Bereichen des Bildungssystems zentral und zu berücksichtigen, die in internationaler Perspektive zudem äußerst heterogene Makro- wie Mikrostrukturen und -prozesse der Steuerung produzieren (können). In ihrem Beitrag präsentieren die Autorinnen ein mehrebenenanalytisches, quantitative wie qualitative Methoden umfassendes Studiendesign und machen deutlich, wie wichtig der vertiefende vergleichende Zugang zu Untersuchungsgegenständen ist, um Steuerungs- und Bildungsprozesse analysieren und weiterführende Erkenntnisse gewinnen zu können.

Magdalena Buddeberg, *Sabine Hornberg* und *Michael Pawicki* zeigen mit ihrem Beitrag ‚Zeitliche Rahmenbedingungen für schulische Bildung im internationalen Vergleich‘, wie und mit welchem Gewinn Daten aus Large-Scale-Studien, schulpädagogische Perspektiven und Zugänge der VE miteinander verknüpft wer-

den können. Ausgehend von der Beobachtung, dass Veränderungen zeitlicher Rahmenbedingungen für schulische Bildungsprozesse häufig mit Rekurs auf ausgewählte Faktoren und internationale Vergleiche vorgenommen werden, gehen die Autorinnen und der Autor am Beispiel der Bundesrepublik Deutschland, England, Finnland und der Russischen Föderation der Frage nach, inwieweit die Berücksichtigung einzelner Zeitfaktoren im internationalen Vergleich ausreicht, um Schulsysteme hinsichtlich ihrer Nutzung von Zeit für Bildungsprozesse zu charakterisieren. Dazu beleuchten sie den Faktor Zeit in der Schule aus schulpädagogischer Perspektive und arbeiten mit Hilfe eines Schulzeitquaders Kriterien zur Berücksichtigung von Zeit im Rahmen eines internationalen Vergleichs heraus. Sie bilden die Folie für quantitative Analysen auf der Basis von Daten aus IGLU/TIMSS 2011 und den qualitativen Vergleich der exemplarisch betrachteten Schulsysteme. Die von Buddeberg, Hornberg und Pawicki gewonnen Befunde verweisen auf die Bedeutung einer über den Rekurs auf einzelne Faktoren hinausgehenden ganzheitlichen Betrachtung von Schul- und Unterrichtszeit im internationalen Vergleich, um Aufklärung über die Wirkung von Rahmenbedingungen und die Nutzung von Zeit für schulische Bildungsprozesse zu gewinnen.

„Das Potenzial der Vergleichenden Erziehungswissenschaft zwischen elaborierter Vergleichsmethodik und praktischer Bedeutsamkeit“ erörtert *Christel Adick* in ihrem Beitrag. Sie richtet den Blick einerseits auf unterschiedliche Ansätze zur Vergleichsmethodik in der IVE und zeigt ihre Anschlussfähigkeit an die empirische Bildungs- und Sozialforschung. Andererseits wird die Zunahme der praktischen Bedeutsamkeit der IVE diskutiert. Mit Bezug auf Prozesse weltweiter Migration und Internationalisierung, die in der Praxis (z.B. interkulturelle Erziehung, globales Lernen), der (internationalen) Bildungspolitik sowie in grenzüberschreitenden Bildungstransfers relevant werden, erörtert Adick die zunehmende praktische Relevanz vergleichenden Wissens, wie sie beispielsweise im Bologna-Prozess und der Forderung nach berufspraktischer Relevanz ihren Ausdruck findet. Der Beitrag diskutiert zentrale Fragen, sowohl in epistemologischer wie auch in disziplinpolitischer Sicht, hinsichtlich der Potenziale der Internationalen und Vergleichenden Erziehungswissenschaft zwischen Traditionen und aktuellen Herausforderungen.

Diese Ausgabe der *Tertium Comparationis* schließt mit einem Kommentar von *Florian Waldow* unter der Überschrift: „Coda: Hat sich die Vergleichende Erziehungswissenschaft zu Tode gesiegt? Wozu brauchen wir sie noch?“ Waldow erörtert, warum die IVE als eine dem Vergleich verpflichtete erziehungswissenschaftliche Teildisziplin noch ihren Platz hat. Mit Blick auf die Prävalenz des Vergleichs außerhalb der IVE im engeren Sinne, so seine Argumentation, sei diese Teildisziplin heute nötiger denn je, um eine der jeweiligen Sache angemessene Methoden-

und Theoriekenntnis sicherzustellen und das Erkenntnispotenzial vergleichender Untersuchungen ausschöpfen zu können. Die praktische Relevanz der IVE in Politik und Praxis sieht Waldow u.a. darin, Grenzen international vergleichender Studien hinsichtlich einfacher, ‚one size fits all‘-Lösungen aufzuzeigen. Als eigenständige Disziplin sei die IVE der zentrale Ort der Reflexion von Vergleichstheorien und -methoden, von internationalen, und so möchten wir hinzufügen, globalen und transnationalen Verwobenheiten und Verweisungszusammenhängen.

Anmerkung

1. Das Symposium ‚International Vergleichende Erziehungswissenschaft zwischen Tradition und Herausforderungen‘ wurde von Hans-Georg Kotthoff, Sabine Hornberg und Marcelo Parreira do Amaral organisiert (vgl. Programm des Kongresses unter www.dgfe2014.de/programmheft/; letzter Abruf 07.03.2015).

*Marcelo Parreira do Amaral, Sabine Hornberg & Hans-Georg Kotthoff
Münster, Dortmund und Freiburg im Breisgau im März 2015*



Zwischen Renaissance und Bedeutungslosigkeit. Aktueller Stand und Perspektiven der Vergleichenden Erziehungswissenschaft in Deutschland¹

Hans-Georg Kotthoff

Pädagogische Hochschule Freiburg

Abstract

In recent years the ever-increasing number of publications in education with an explicit ‘international’ and/or ‘comparative’ orientation could indicate a renaissance of a field of study, which is internationally known as ‘comparative education’ (CE). This trend has been particularly strong in Germany, where international references to, for example, ‘successful PISA countries’ have been a characteristic feature of numerous educational publications particularly since the so-called ‘PISA shock’ in 2001. However, while on the surface many external indicators (e.g. publications, congresses, media attention) seem to signify a strong and powerful renaissance of CE in Germany, CE (as a field of study and) as an academic university discipline is seriously under threat of losing its identity and falling into oblivion. In this article it will be argued that the current renaissance of CE, which we are apparently witnessing at the moment, could in the long run be detrimental rather than beneficial to this field of study.

The argument will be developed in three steps: Firstly, and in order to analyse and to understand the current state of CE in Germany, the author will briefly look back at the origin and the genesis of CE in Germany and find out how this field of study was shaped. Secondly, three current trends in German CE will be analysed in particular which will provide a deeper understanding of the present state of this field of study. In the third part, the author will look at the consequences of these trends for CE and will briefly outline future perspectives for this field of study in Germany (and perhaps elsewhere), which might ‘save’ this field of study from falling into oblivion.

1. Die Vergangenheit: Die Entstehung und Ausdifferenzierung des Forschungsfeldes²

Die spezifische Ausprägung und Orientierung der ‚Vergleichenden Erziehungswissenschaft‘ (VE)³ als akademisches Forschungsfeld wurde Waterkamp (2007) zufolge, in Deutschland insbesondere von zwei Faktoren beeinflusst: Der erste wichtige Faktor in der Etablierung des Feldes war, dass die meisten Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler, die einflussreich in der Entwicklung der VE in Deutschland werden sollten, Migrantinnen und Migranten deutscher Herkunft waren, die jedoch in Osteuropa aufgewachsen waren. Dies betrifft nicht nur die erste ‚deutsche‘ Generation von vergleichenden Erziehungswissenschaftlern wie zum Beispiel Hessen, Rüttenauer und Froese, die in den 1920er- und 1930er-Jahren aus Russland und der Ukraine nach Deutschland gekommen waren, sondern auch eine zweite Generation von Wissenschaftlern, wie z.B. Mitter, der aus der Tschechoslowakei emigriert war, und Robinsohn, der nach dem Zweiten Weltkrieg aus Jerusalem in seine Heimatstadt Berlin zurückkehrte (ebd., S. 140). Der zweite Faktor war der starke inhaltliche Fokus der westdeutschen VE auf Forschung über den ‚Osten‘, was sowohl auf die bi-kulturellen Erfahrungen der oben genannten Wissenschaftler zurückzuführen ist als auch – und dies ist der wichtigere Punkt – auf die Teilung Deutschlands in zwei Staaten nach dem ‚Kalten Krieg‘. Rückblickend hat Waterkamp diese frühe Nachkriegszeit bis in die 1960er-Jahre als die ‚first period of development‘ der VE in Deutschland bezeichnet und ihr ‚Forschungsparadigma‘ folgendermaßen charakterisiert:

The most important trait was the focus on a few countries. These were on the one hand the prospering European countries such as the United Kingdom, France, Switzerland and sometimes also the Nordic states, the Netherlands and the USA. On the other hand, the communist states became objects of research because the political interest in these countries was high. ... The typical research design was a case study of one country, and comparisons among a limited number of countries were less common (ebd., S. 141).

Folgt man Waterkamps historischer Darstellung, ist die zweite Periode in der Entwicklung der VE in Deutschland durch die zunehmende Institutionalisierung der VE und ihre Etablierung als akademischer Disziplin und ein Feld universitärer Lehre gekennzeichnet. Die Idee im Jahre 1966, eine ‚Kommission für Vergleichende Erziehungswissenschaft in der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft‘ zu gründen, wurde von zehn deutschen Erziehungswissenschaftlern entwickelt, die auch bei der Gründung der ‚Comparative Education Society in Europe‘ (CESE) im Jahr 1961 in London anwesend gewesen waren. Obwohl die neue Kommission ihre eigene administrative und organisatorische Struktur hatte, war sie eng in die größere ‚Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft‘ (DGfE) integriert, die sämtliche erziehungswissenschaftliche Forschungsfelder umfasste. Waterkamp weist

darauf hin, dass die Komparatisten durch die enge Beziehung der Kommission zur DGfE einerseits dazu in der Lage waren, ihre Positionen in den erziehungswissenschaftlichen Fakultäten und Instituten zu behalten (ebd., S. 142). Andererseits verhinderte jedoch die enge Anbindung an die DGfE die Gründung einer unabhängigen Gesellschaft von vergleichenden Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern, die vielleicht in der Lage gewesen wäre, außerhalb der Erziehungswissenschaft nach relevanten Theorien in der Soziologie, Ökonomie, Geschichte oder Anthropologie zu suchen oder auch ihre eigenen Theorien zu entwickeln, anstatt sich ausschließlich an den theoretischen Prämissen und normativen Theorien der Allgemeinen Pädagogik bzw. der Allgemeinen Erziehungswissenschaft zu orientieren. Ein weiteres Charakteristikum dieser zweiten Periode war die heftige Diskussion um Fragen der Methodologie und ‚relevanter‘ Methoden innerhalb der VE, die international schon in den 1960er-Jahren begonnen hatte (z.B. Holmes, 1965; Noah & Eckstein, 1969). Nach mehreren fehlgeschlagenen Versuchen, einen Kanon relevanter Theorien und Methoden der VE zu bestimmen, plädierten führende Komparatisten in Deutschland wie Mitter für eine Pluralität von Methoden in der VE (Mitter, 1976, S. 333). Rückblickend auf die methodologische Debatte der 1960er- und 1970er-Jahre folgerte Schriewer, dass die VE trotz ihrer beeindruckenden Entwicklung im Hinblick auf die wachsende Zahl an Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler, Studien, Gesellschaften und Kongressen seit den 1960er-Jahren, das geblieben ist, was sie immer war: „a field of study characterized by contrasting approaches, controversial definitions and disciplinary identity crises“ (Schriewer, 1988, S. 25).

Die dritte Periode der Entwicklung war Waterkamp zufolge durch die Diversifizierung und Fragmentierung des Forschungsfeldes charakterisiert. Schon 1978 deutete sich eine erste Spaltung an, als einige Mitglieder der ‚Kommission für Vergleichende Erziehungswissenschaft‘ die ‚Kommission Bildungsforschung mit der Dritten Welt‘ gründeten. Obwohl die neue Kommission auch Mitglied derselben Dachorganisation blieb (d.h. der DGfE) und viele Forscher ihre doppelte Mitgliedschaft in der ‚Kommission für Vergleichende Erziehungswissenschaft‘ aufrecht erhielten, deuteten die Trennung und die Bezeichnung der neuen Kommission an, dass diejenigen Wissenschaftler, deren Interesse sich auf die ‚Dritte Welt‘ richtete, auch eine neue Forschungskultur wollten. Anstatt sich in endlosen (und am Ende relativ ertraglosen) Debatten über die Methodologie der VE zu engagieren, war die Dritte Welt Gruppe an Entwicklungsstrategien, Menschenrechtserziehung und Fragen der Grundbildung interessiert (Waterkamp, 2007, S. 145). Parallel zu diesem Differenzierungsprozess zwischen der Vergleichenden Erziehungswissenschaft (VE) auf der einen und der Internationalen Erziehungswissenschaft (IE) auf der anderen Seite gab es ein drittes, eng verwandtes Forschungsfeld, das während der

1980er-Jahre aufkam und in den erziehungswissenschaftlichen Instituten deutscher Universitäten rasant wuchs und der es schon 1992 gelang, sich als weitere Kommission innerhalb der DGfE zu etablieren: die ‚Kommission für Interkulturelle Bildung‘. Diese distanzierte sich deutlich von der früheren deutschen ‚Auslandspädagogik‘, die unter der Prämisse gearbeitet hatte, dass die Gastarbeiter in Deutschland früher oder später in ihre Heimat zurückkehren würden. Die Kommission widmete sich der Forschung über Migration und deren Wirkung auf Erziehung und Bildung und versuchte, Konzepte und Programme zu entwickeln, die eine bessere Integration von Kindern mit Migrationshintergrund in das deutsche Schulsystem erlaubten. In diesem Kontext fochten einige interkulturelle Forscher die Tendenzen der kulturellen Homogenisierung im deutschen öffentlichen Schulsystem an, die sie mit dem sogenannten ‚monolingualen Habitus‘ deutscher Lehrkräfte und Schulverwaltungsbeamter erklärten (z.B. Gogolin, 1994).

Die vierte und jüngste Periode in der Differenzierung und Ausgestaltung des Forschungsfeldes ist durch den Versuch gekennzeichnet, trotz der stetig wachsenden Diversifizierung des Forschungsfeldes, ‚Forschungsbündnisse‘ zu schließen und (ehemals) getrennte *research communities* (wieder) zu vereinen. Dies kann an drei Beispielen illustriert werden. Die erste Vereinigung erfolgte bereits 1998, als sich die ‚Kommission für Vergleichende Erziehungswissenschaft‘, die ‚Kommission Bildungsforschung mit der Dritten Welt‘ und die ‚Kommission für Interkulturelle Bildung‘ in der ‚Sektion für International und Interkulturell Vergleichende Erziehungswissenschaft‘ (SIIVE) zusammenschlossen. Der zweite Zusammenschluss geschah 2005, als sich die ‚Kommission für Vergleichende Erziehungswissenschaft‘ mit der ‚Kommission Bildungsforschung mit der Dritten Welt‘ vereinigte, was zur Gründung der ‚Kommission für Vergleichende und Internationale Erziehungswissenschaft‘ (VIE) führte. Abgesehen von pragmatischen Gründen, die zur Vereinigung dieser beiden Kommissionen führten und die im folgenden Abschnitt analysiert werden, war es natürlich auch die folgende von Waterkamp beschriebene Tatsache, die eine Annäherung der beiden Kommissionen in inhaltlicher Hinsicht nahelegte:

Education in the Third World could not be investigated without analysing the relations between all three worlds, and the world as a whole had to be considered as an object of internationally-oriented research (Waterkamp, 2007, S. 146).

Als jüngstes Beispiel für den Versuch ‚Forschungsbündnisse‘ zu schließen, ist schließlich auf den Beitritt der ‚Kommission Bildung für eine nachhaltige Entwicklung‘ (BNE) in die SIIVE hinzuweisen, durch den sich die Zahl der Kommissionen in der SIIVE wieder auf drei erhöhte.

2. Die Gegenwart: Aktuelle Trends und Themen der VE

Der aktuelle Stand der VE in Deutschland ist insbesondere durch drei parallele Entwicklungen charakterisiert, die sich zum Teil und längerfristig nachteilig auf das Forschungsfeld auswirken könnten. Die folgenden Abschnitte diskutieren zum einen einige externe Indikatoren des VE-Feldes, zum anderen die zunehmende Diversifizierung des Feldes und schließlich die wachsende Bedeutung international vergleichender Schulleistungsstudien.

2.1 Externe Indikatoren scheinen eine Renaissance der VE in Deutschland anzudeuten

Die Vermutung, dass die VE derzeit ein florierendes Forschungsfeld sei, gründet sich auf mehrere externe Indikatoren, die scheinbar darauf hinweisen, dass sich die VE einer Renaissance erfreut.

Erstens können wir seit der Jahrhundertwende eine wachsende Zahl internationaler Publikationen über den Stand und die Verfassung der VE beobachten. Diese Publikationen umfassen nicht nur Artikel in Fachzeitschriften, sondern auch Herausgeberschaften und Monographien von namhaften vergleichenden Erziehungswissenschaftlern wie zum Beispiel Alexander, Broadfoot und Philipps (1999), Schriever (2000), Crossley und Watson (2003) und zuletzt das *International Handbook of Comparative Education*, das für sich zu Recht in Anspruch nimmt, „a major statement of the condition of a field“ (Cowen & Kazamias, 2009, S. 5) zu sein. Dieser internationale Trend spiegelt sich auch wider in einer steigenden Anzahl deutschsprachiger Veröffentlichungen über den Zustand der VE in Deutschland (Gogolin, Helmchen, Lutz & Schmidt, 2003; Hornberg, Dirim, Lang-Wojtasik & Mecheril, 2009) und Einführungen in das Forschungsfeld wie beispielsweise Alleman-Ghionda (2004), Waterkamp (2006), Adick (2008) und Parreira do Amaral & Amos (2015).

Zweitens gibt es neben den seit langer Zeit etablierten internationalen Fachzeitschriften der VE wie *Comparative Education* (UK), *Comparative Education Review* (USA), *International Review of Education* (UNESCO/Hamburg), *Canadian & International Education* (Canada), *Prospects* (UNESCO), *European Education* (USA) auch eine wachsende Zahl deutschsprachiger Fachzeitschriften (z.B. *Tertium Comparationis*) und spezialisierter Reihen (z.B. *Studien zur International und Interkulturell Vergleichenden Erziehungswissenschaft*), die sich explizit an Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler im Bereich der VE richten.

Drittens kann die bereits im letzten Abschnitt beschriebene Gründung einer stetig steigenden Zahl von neuen internationalen, interkulturellen und vergleichenden erziehungswissenschaftlichen Gesellschaften und Kommissionen wie beispielsweise

se die ‚Kommission Bildungsforschung mit der Dritten Welt‘ (1978), die ‚Kommission für Interkulturelle Bildung‘ (1992) und die ‚Kommission für Vergleichende und Internationale Erziehungswissenschaft‘ (2005) als ein Indikator für die Vitalität des Forschungsfeldes in Deutschland angeführt werden. Der Zusammenschluss dieser Gruppen und Kommissionen in einer Sektion innerhalb der DGfE führte 1998 zu einer recht starken Gesellschaft von mehr als 200 Erziehungswissenschaftlerinnen und -wissenschaftlern, die engagiert in diesen drei Forschungsfeldern tätig sind und aktiv Workshops und Konferenzen zum Thema international und vergleichende Erziehungswissenschaft in Deutschland organisieren (Waterkamp, 2007). Die ‚Sektion Interkulturelle und International Vergleichende Erziehungswissenschaft‘ (SIIVE) hat in den letzten Jahren hohe Zuwachsraten gehabt, was in den Mitteilungen des DGfE Vorstands folgendermaßen begründet wird:

Begründet vermutet werden kann aber, dass die Internationalisierung auch in der Erziehungswissenschaft zunimmt, viele Forscher und Forscherinnen inzwischen stärker als früher international orientiert sind – z.B. auch im Bereich qualitativer Bildungsforschung – und auch international vergleichend, also komparatistisch, arbeiten und deshalb diese Sektion an Mitgliedern gewinnt (DGfE, 2014, S. 144).

Viertens hat das häufig zitierte intensive mediale Interesse in Deutschland an den Ergebnissen von international vergleichenden Schulleistungsstudien wie TIMSS, PIRLS/IGLU und PISA zu einem erhöhten öffentlichen Interesse an internationalen Vergleichen im Bildungsbereich geführt. Darüber hinaus hat es auch eine Flut von Artikeln und Studien über sogenannte ‚PISA-Gewinner‘ ausgelöst und zu mehreren staatlich finanzierten international vergleichenden Studien über ‚erfolgreiche PISA-Nationen‘ wie Finnland und Kanada geführt. Die vom Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) finanzierte Studie über ‚*Features of Successful School Systems: A Comparison of Schooling in Seven Countries*‘, die von der ‚Arbeitsgruppe Internationale Vergleichsstudie‘ (2004) durchgeführt wurde, die aus renommierten Erziehungswissenschaftlern besteht, kann als Beispiel dafür dienen.

Fasst man diese ersten Beobachtungen zusammen, so scheinen die genannten externen Indikatoren eine große Vitalität und Visibilität der IVE in Deutschland nahezulegen, die in der Tat auf eine Renaissance des Forschungsfeldes hinweisen könnten. Allerdings muss die Frage erlaubt sein, was in all den international vergleichenden Studien, Fachzeitschriften und Konferenzen geleistet wird und worin ihr spezifischer Ertrag besteht. Auch die folgenden von Cowen und Kazamias in ihrer gemeinsam verfassten Einleitung zum *International Handbook of Comparative Education* aufgeworfenen bohrenden Fragen lassen sich nicht einfach durch den Rekurs auf externe Indikatoren beantworten:

How is it [das Forschungsfeld der VE] doing intellectually? That is, what kinds of concerns and what kind of academic work is being, and has been done in ‘the field of study’

called comparative education – primarily from a university base? Where are we? And where are we going? (Cowen & Kazamias, 2009, S. 4).

Im dritten Abschnitt dieses Beitrags, in dem es um die zukünftigen Perspektiven der VE in Deutschland gehen wird, wird erneut auf diese Fragen eingegangen.

2.2 Zunehmende Diversifizierung der VE: Der Aufstieg der interkulturellen und internationalen Erziehungswissenschaft

Wie bereits im ersten Abschnitt betont wurde, gibt es nach Jahren der Fragmentierung des Forschungsfeldes eine starke Tendenz in Deutschland, Verbindungen zwischen vergleichender, interkultureller und internationaler Erziehungswissenschaft zu knüpfen. Nach Steiner-Khamsi gibt es ein starkes ‚intellektuelles‘ Argument für die Überbrückung der Kluft zwischen den verwandten Forschungsfeldern:

The transnational movement of people, but also the transnational flow of finance, technology, media, ideas *and* educational reform make it necessary to broaden the narrow distinction between majority-minority and think instead in terms of transcultural and international studies. Many concepts of multicultural education⁴ still operate in a nation-state interpretive framework, albeit from a critical perspective (Steiner-Khamsi, 2009, S. 39).

Anknüpfend an Steiner-Khamsis Analyse des aktuellen Zustands der interkulturellen und der vergleichenden Erziehungswissenschaft in Deutschland gibt es – abgesehen von intellektuellen Argumenten – auch ‚pragmatische‘ Gründe für eine Vereinigung der *research communities*. Steiner-Khamsis Beobachtung aus der ‚Außenperspektive‘, dass nämlich die Interkulturelle Erziehungswissenschaft in Deutschland im Hinblick auf ihre personelle und finanzielle Ressourcen wesentlich besser ausgestattet sei als die Vergleichende Erziehungswissenschaft (vgl. ebd.), kann angesichts der Entwicklung der Mitgliederzahlen seit Gründung der ‚Sektion für International und Interkulturell Vergleichende Erziehungswissenschaft‘ (SIIVE) im Jahre 1998 durchaus zugestimmt werden. Die Frage, warum die Mitgliedszahlen und der Einfluss der VE in Deutschland seit Jahren konstant zurück geht, während die Interkulturelle Erziehungswissenschaft gleichzeitig floriert, ist von Steiner-Khamsi folgendermaßen beantwortet worden:

There are both historical and substantive reasons for this alarming trend. For a long time German comparative education was focused on Europe, and for a while on (West) German – (East) German comparison. Theoretically, it is still embedded in a historical-philosophical paradigm with little regard for other disciplinary orientations such as economics of education, anthropology of education, politics of education, or sociology of education. ... At the same time it appears to be more Eurocentric than comparative education research in other countries. ... most other comparative education societies have diversified both with regard to disciplinary orientation, geographical reach as well as fields of application (ebd., S. 40).

Abgesehen von ihrer traditionellen Verwurzelung im ‚historisch-philosophischen‘ Forschungsparadigma und ihrer ‚eurozentrischen Orientierung‘ gibt es jedoch einen weiteren Grund, warum die VE in Deutschland im Vergleich zu ihrer beliebteren Schwester der Interkulturellen Erziehungswissenschaft an Bedeutung verloren hat, und dieser Grund ist wahrscheinlich in ihrem Mangel an praktischer Orientierung oder sogar ‚Nützlichkeit‘ zu sehen. Im Gegensatz zur VE hat sich die Interkulturelle Erziehungswissenschaft in Deutschland seit ihren Anfängen in den späten 1970er-Jahren in erster Linie mit den Folgen von Migration und der daraus resultierenden ethnischen, kulturellen und linguistischen Heterogenität für Gesellschaften, Institutionen, Organisationen und Individuen beschäftigt. Die Interkulturelle Erziehungswissenschaft war durch die Entwicklung von praxisrelevanten Konzepten für den Umgang mit Heterogenität und für die Förderung von Gleichheit bei gleichzeitiger Anerkennung von Differenz (Prenzel, 1995, 2005) eher als die VE in der Lage, für bildungspolitische Entscheidungsträger, Bildungsministerien und pädagogische Einrichtungen wie Kindergärten und Schulen ‚nützlich‘ zu sein. Hingegen hat die VE, wie Mitter in seiner Analyse betonte, immer damit kämpfen müssen, ‚nützlich‘ und ‚relevant‘ für bildungspolitische Entscheidungsträger zu sein und hatte von ihren Anfängen im 19. Jahrhundert bis auf den heutigen Tag durchgängig eine ‚schwierige‘ Beziehung zur jeweils aktuellen Bildungspolitik (Mitter, 2009).⁵

Neben der Frage nach der Nützlichkeit und Anwendbarkeit der Forschungsergebnisse der VE hat Steiner-Khamsi den *development turn* der VE und den anschließenden Aufstieg der internationalen Erziehungswissenschaft als einen weiteren Hauptgrund für die kontinuierliche Expansion der vergleichenden und internationalen Erziehungswissenschaft in Nordamerika und anderswo identifiziert:

Comparative education experienced a ‘development turn’ in the 1950s and 1960s as a result of which education in the developing countries became a new and eventually the main focus of comparative and international education. The shift from comparative education (focus: First World) to international education (focus: Third World) has accounted for the boom of comparative and international education in North America. The development turn was accompanied with a new orientation towards area or regional studies, making it paradigmatically legitimate to refer to non-comparative one-country case studies as studies in comparative and international education (Steiner-Khamsi, 2009, S. 40).

In Deutschland fand dieser *development turn* wesentlich später statt und erreichte nicht dieselbe Dynamik. Wie schon erwähnt, war es erst im Jahr 2005 zum Zusammenschluss der ‚Kommission Bildungsforschung mit der Dritten Welt‘ und der ‚Kommission für Vergleichende Erziehungswissenschaft‘ in einer gemeinsamen Kommission gekommen, die die Bezeichnung ‚Kommission für Vergleichende und Internationale Erziehungswissenschaft‘ trug. Noch bis in die Mitte der 1990er-Jahre hinein wurden diese zwei Felder von einigen Repräsentanten als recht dispa-

rate Forschungsfelder betrachtet, von denen die Internationale Erziehungswissenschaft sich hauptsächlich auf die pädagogische Praxis fokussierte, während sich die Vergleichende Erziehungswissenschaft eher der Forschung widmete (Mitter, 1996).

Ein letzter Grund, warum die VE in Deutschland nicht so schnell wächst wie andere verwandte Forschungsfelder, wurde von Hornberg vorgebracht, die darauf hinwies, dass sich die VE in Deutschland nur recht langsam auf neue Herausforderungen eingestellt hat, die durch das Phänomen der ‚Globalisierung‘ hervorgebracht wurden (Hornberg et al., 2009, S. 14). Während Steiner-Khamsi in den USA schon im Jahr 2004 eine ‚Explosion‘ erziehungswissenschaftlicher Artikel über das Thema Globalisierung feststellte, die sich über die letzten beiden Jahrzehnte erstreckten, wurden die Herausforderungen, die durch den Prozess der ‚Transnationalisierung‘ und der Entstehung ‚transnationaler Bildungsräume‘ entstanden, von deutschen vergleichenden Erziehungswissenschaftlern erst viel später aufgegriffen (Adick, 2005; Hornberg, 2009).

Um diese zweite Tendenz zusammenzufassen, kann festgehalten werden, dass die Diversifizierung der VE „with respect to disciplinary orientation, geographical reach as well as fields of application“ (Steiner-Khamsi, 2009, S. 40), die Steiner-Khamsi für Nordamerika und anderswo beobachtet, in Deutschland (noch) nicht im gleichen Ausmaß stattgefunden hat. Dies hat ernsthafte Implikationen für die Entwicklung der Mitgliederzahlen und der Bedeutung der VE als Forschungsfeld in Deutschland gehabt. Es ist jedoch durchaus legitim, kritisch zu fragen, ob die verzögerte und begrenzte Diversifizierung des Feldes zwangsläufig nur zu seinem Nachteil gereicht. Man könnte auch argumentieren, dass unter der Vielzahl der sehr unterschiedlichen Beiträge, die auf den nordamerikanischen CIES-Konferenzen präsentiert werden und die Steiner-Khamsi (2009, S. 40 f.) in ihrem Artikel beschreibt, die Identität und die Konturen der VE als akademischer Universitätsdisziplin verblasen.

2.3 Wachsende Bedeutung international vergleichender Schulleistungsstudien

Die dritte Entwicklung, die wachsende Bedeutung international vergleichender Schulleistungsstudien, ist der derzeit wohl markanteste Trend und vielleicht auch die ‚gefährlichste‘ Entwicklung für die VE als Forschungsfeld. Diese Tendenz soll im Folgenden erstens mit Bezug zur Rezeption der PISA-Ergebnisse in Deutschland und zweitens mit Bezug zur Rezeption der finnischen PISA-Ergebnisse illustriert werden.

Seit der Publikation der ersten PISA-Ergebnisse in Deutschland im Dezember 2001 gibt es einen wachsenden Korpus an Studien, die sich mit der Rezeption von PISA-Ergebnissen in Deutschland beschäftigen (z.B. Schmidt, 2002; Weigel, 2004; Gruber, 2006; Tillmann, Dederling, Kneuper, Kuhlmann & Nessel, 2008; Waldow,

2009, 2010). In einer unveröffentlichten Diplomarbeit der Universität Trier über die Rezeption der PISA-Ergebnisse in Großbritannien und Deutschland vergleicht Weigel (2004) die Reaktionen auf und die Rezeption von PISA 2000 Ergebnissen in Großbritannien und Deutschland auf der Basis von qualitativen Dokumentanalysen der Berichterstattung in deutschen und englischen Zeitungen mit nationaler Verbreitung. Weigels Analyse zeigt deutlich, dass PISA 2000 in Deutschland direkt nach der Publikation der Ergebnisse im Dezember 2001 eine intensive Medienreaktion auslöste, die zu Beginn insbesondere auf vier Themen fokussierte, nämlich Lehren und Lernen, die Situation der Lehrer, Vorschulerziehung und Schulstrukturen (ebd., S. 45 f.) und dass PISA in den folgenden Jahren zu einem ‚diskursiven Ereignis‘ wurde (ebd., S. 11 f.).

Die mit Abstand detaillierteste Analyse der Rezeption der PISA-Ergebnisse und des Effektes von PISA 2000 auf die deutsche Bildungspolitik wurde 2008 von Tillmann und seinen Kollegen in ihrer Studie über die Rezeption der PISA-Ergebnisse in vier deutschen Bundesländern vorgelegt (Tillmann et al., 2008). Die sorgfältig konzipierte Studie, die auf Dokumentanalysen und Experteninterviews basiert, zeigt nicht nur große Variationen in der Rezeption der PISA-Ergebnisse zwischen den vier analysierten Bundesländern, sondern auch, dass viele Elemente der post-PISA Reformagenda schon lange vor der Veröffentlichung der PISA-Ergebnisse in Vorbereitung waren und dass die PISA-Ergebnisse teilweise genutzt wurden, um die gewählte Bildungsreformagenda zu legitimieren. Daher folgert Waldow in seiner Rezension über die Studie von Tillmann et al. prägnant:

The book is able to refute some popular myths that can often be found in German newspapers (and even sometimes in scholarly articles), such as that the introduction of educational standards and centralised instruments of assessment are a direct result of PISA (Waldow, 2009, S. 480).

Jedoch können Tillmann et al. durch ihre sorgfältigen qualitativen Analysen nicht nur erklären, warum bestimmte Reformen an die Spitze der PISA-Reformagenda gelangten und dort bis auf den heutigen Tag geblieben sind, sondern sie können auch zeigen, warum andere Reformen (z.B. das Thema ‚Schulstrukturen‘) es nicht schafften, an der Spitze der Reformagenda zu bleiben.

In Grubers Analyse der Rezeption der PISA-Ergebnisse in Deutschland, die er 2006 präsentierte, charakterisierte er die unmittelbare Wirkung auf PISA 2000 folgendermaßen und verglich diese mit den Reaktionen in anderen teilnehmenden OECD-Ländern:

Nowhere did PISA have a similar tsunami-like impact as in Germany. The political and media reaction triggered by the publication of the PISA 2000 results was extraordinary and went far beyond the crisis which in 1983 had followed *A Nation at Risk*, the report on the shortcomings of the USA's school system. Not just for weeks but for months all major

German newspapers and television stations ran special issues and programmes on Germany's deplorable ranking in the PISA league tables. The *Bundestag*, the German parliament, held specific 'PISA sessions'. Expressions like 'Year IV after PISA' (Hermann, 2004) suggest that PISA started a new educational era, namely from 'BP' (Before PISA) to 'AP' (After PISA) (Gruber, 2006, S. 195).

Basierend auf der Beobachtung der Pressereaktionen, die von der OECD selbst nach der Veröffentlichung der PISA-Ergebnisse im Dezember 2001 in ausgewählten teilnehmenden Ländern durchgeführt wurde (vgl. Schmidt, 2002), kontrastierte Gruber die fast hysterische Medienreaktion in Deutschland mit den Reaktionen in anderen teilnehmenden PISA-Ländern. Folgt man der Argumentation Grubers, war PISA in Deutschland innerhalb weniger Jahre zu einer „universally understood cipher for the underperformance of the German school system“ (Gruber, 2006, S. 196) geworden, während die Daten über die internationale Rezeption von PISA 2000 zeigten, „... how calmly Finland dealt with its champion status; how relatively business-as-usual the response to PISA was in France and in the United Kingdom, where there is a tradition of national monitoring of pupil assessment; how the Italian media almost ignored the rather poor national PISA results“ (ebd.).

Die große Diskrepanz zwischen diesen internationalen Reaktionen und der deutschen Reaktion auf PISA weist auf selektive Rezeptionsprozesse in verschiedenen OECD-Ländern hin, die von Gruber durch die spezifische Kultur und den spezifischen Kontext der deutschen Bildungspolitik erklärt wurden. Folgt man Grubers Analyse, ist der deutsche Kontext charakterisiert durch eine weit verbreitete „alienation between academic educational research and the political-administrative system, ... strong reservations against the measurability of educational phenomena“ (ebd., S. 201) und einen eher bürokratischen Umgang mit Fragen der Bildung, der traditionell eher „input/goal/process-oriented“ (ebd., S. 202) ist, anstatt sich auf Leistungstests und Kompetenzmessungen zu verlassen.

Eine weitere Besonderheit der deutschen Rezeption der PISA 2000-Ergebnisse ist, wie Gruber (2006), Hopmann (2008) und Waldow (2010) festgestellt haben, ihre frühe und anhaltende ‚Obsession‘ mit Finnland, die weit über das Interesse hinausging, das andere Nationen am finnischen Schulsystem zeigten. Abgesehen jedoch von Finnlands herausragendem Abschneiden bei PISA 2000, ist kritisch zu fragen, warum Deutschland so ‚besessen‘ von Finnland war und (immer noch) ist und warum Finnland zu einer Art ‚Bildungsutopie‘ und zu einem ‚Ort der Erlösung‘ für deutsche Bildungspolitikern und Erziehungswissenschaftler geworden ist?

Eine erste Antwort auf diese Fragen kann durch den Verweis auf die Studien verschiedener Expertinnen und Experten gegeben werden, die übereinstimmend eine Reihe von charakteristischen Eigenschaften identifiziert haben, um die hohe Qualität des finnischen Bildungs- und Schulsystems zu erklären (z.B. Schleicher,

2005; Simola, 2005; Siljander, 2005). Diese charakteristischen Eigenschaften sind – abgesehen von der viel zitierten hohen Lesemotivation finnischer Schülerinnen und Schüler – ein Lehrerbildungssystem, das selektiv ist und eng mit der allgemeinen professionellen Entwicklung der Lehrerinnen und Lehrer verknüpft ist, ein Gesamtschulsystem, das über differenzierte Unterstützungsstrukturen für Schülerinnen und Schüler und explizite Strategien verfügt, um heterogene Lerngruppen zu unterrichten. Weitere Faktoren, die das außergewöhnliche deutsche Interesse an Finnland erklären könnten, wurden von Hopmann (2008) identifiziert. Er weist darauf hin, dass die deutsche Faszination mit ‚dem Norden‘ und besonders dem finnischen Bildungssystem eine lange Geschichte hat und dass Deutsche speziell am finnischen Bildungssystem interessiert sind, weil es anscheinend gerade solche Spannungen zu lösen vermag, die im deutschen Schulsystem als im Prinzip ‚unlösbar‘ angesehen werden: z.B. die Fokussierung auf Gleichheit und Chancengleichheit durch ein nicht selektives Gesamtschulsystem und das gleichzeitige Erzielen von Spitzenleistungen in den PISA-Studien (vgl. ebd.). Die bislang systematischste Analyse der deutschen ‚Finnlandbegeisterung‘ wurde von Waldow vorgelegt, der in seiner Analyse darauf hinweist, dass Finnland besonders geeignet ist, um als „Projektionsfläche“ für das „ideale“ Bildungssystem zu fungieren, weil das deutsche Finnlandbild relativ vage ist, sodass Finnland als Chiffre oder Code für fast alles dienen kann, was positive Assoziationen hervorruft: gute Schulleistungen, ökonomischer Erfolg, Wohlfahrtsstaat und eine „gerechte Gesellschaft“ (Waldow, 2010, S. 508).

Der deutsche Enthusiasmus für das finnische Bildungssystem führt zu Rezeptionsfehlern und populären Fehlinterpretationen, die nicht nur in der deutschen Presse, sondern auch in wissenschaftlichen Artikeln zu finden sind. Manche dieser ‚Fehler‘ oder Fehlinterpretationen werden gemacht, weil die Beobachter des ‚finnischen Wunders‘ nicht genau genug auf Details geachtet haben. Dies ist beispielsweise der Fall, wenn die Einführung eines standardisierten Zentralabiturs in Deutschland und/oder von Schulinspektionen durch den Bezug auf Finnland legitimiert werden, obwohl, wie Simola in seiner historischen Analyse gezeigt hat, Finnland nie eine Tradition flächendeckender standardisierter Tests hatte und die meisten traditionellen Formen der Kontrolle der Arbeit von Lehrerinnen und Lehrern vor den 1990er-Jahren verschwanden, als sowohl Schulinspektionen als auch das detaillierte Nationale Curriculum und offiziell genehmigte Lehrmaterialien abgeschafft wurden (Simola, 2005, S. 464 f.). Andere Fehler und Fehlinterpretationen werden gemacht, weil manche Beobachterinnen und Beobachter – entweder beabsichtigt oder unbeabsichtigt – Korrelationen und Ursache-und-Wirkung vertauschen, indem sie beispielsweise verkünden, dass die meisten erfolgreichsten PISA-Länder in der unteren Sekundarstufe nicht differenzieren, um dadurch den Reform-

druck für die Einführung von integrierten Gesamtschulen zu erhöhen (vgl. GEW, 2001).

Abgesehen von den oben beschriebenen selektiven Rezeptionsprozessen und Fehlinterpretationen von PISA-Ergebnissen ist der Rezeptionsprozess in Deutschland durch selektives *educational borrowing* und selektive Implementationsprozesse charakterisiert, die innerhalb der VE ein sehr bekanntes und gut erforschtes Phänomen darstellen (z.B. Steiner-Khamsi, 2004; Phillips & Ochs, 2004). Dies wird ebenfalls in der Tillmann et al. Studie illustriert, die andeutet, dass die primären Handlungsoptionen für Bildungsreformen in Deutschland, die von der Kultusministerkonferenz (KMK) bereits am Tage der Veröffentlichung der PISA 2000-Ergebnisse skizziert wurden, zu Beginn sehr umfassend waren und sich über alle Phasen und Stufen des Bildungssystems erstreckten (Tillmann et al., 2008). Diejenigen Reformen jedoch, die am schnellsten und gründlichsten realisiert wurden, zielten hauptsächlich darauf ab, die schulische Governance und Evaluation zu reformieren und umfasste Elemente und Monitoringinstrumente wie z.B. die erhöhte Autonomie der Einzelschule, die Einführung von Bildungsstandards, systematische und regelmäßige stattfindende nationale Evaluationen (z.B. Zentralabitur, standardisierte Tests, Schulinspektionen und Selbstevaluation) und die Einrichtung und Entwicklung professioneller Agenturen für die Evaluation schulischer Prozesse und Ergebnisse.

Die in diesem Abschnitt beschriebenen Entwicklungen lassen sich dahingehend zusammenfassen, dass die stetig steigende Zahl und die große Popularität international vergleichender Schulleistungstudien nicht notwendigerweise dazu beiträgt, die Beachtung und die Reputation der VE als akademischer Disziplin in Deutschland zu steigern. Im Gegenteil: Die auf den Ergebnissen international vergleichender Schulleistungstudien basierenden deutschen Wahrnehmungen ‚anderer‘ Schulsysteme sind häufig inakkurat und höchst selektiv. Anstatt die Stärken und Schwächen anderer Systeme in ihrem sozialen, kulturellen und historischen Kontext zu analysieren, dienen ‚erfolgreiche‘ Bildungssysteme wie beispielsweise das finnische offenbar als eine ‚Projektionsfläche‘ (Waldow) für erwünschte – aber (bislang) nicht umgesetzte – nationale Bildungsreformen.

3. Fazit: Die Zukunft der VE in Deutschland – Renaissance oder Bedeutungslosigkeit?

Bevor Schlussfolgerungen über die Zukunft der VE in Deutschland gezogen werden, soll Waterkamps Darstellung der Entwicklung der VE (Waterkamp, 2007) nochmals kurz in Erinnerung gerufen werden. Waterkamps historische Darstellung der Entwicklung der VE in Deutschland, die als Basis für den ersten Teil dieses Beitrags diente, präsentiert der Leserschaft insofern eine konventionelle ‚Geschich-

te‘ der VE als sie verschiedene Phasen und Klassifikationen in der Entwicklung der VE (re-)konstruiert. Die ‚Geschichte‘ stellt eine detaillierte Darstellung des Ringens um den politischen Standort und den sozialen Nutzen des Wissens bzw. der Wissensbestände dar, die im Namen der VE generiert wurden, die dann ‚neu‘ entworfen wurde und durch eine Reihe neuer Bezeichnungen (d.h. interkulturelle Erziehungswissenschaft, internationale Erziehungswissenschaft) ergänzt wurde. Allerdings präsentiert diese Geschichte, wie sie von Waterkamp konstruiert wird, nicht die ‚ganze‘ Geschichte, weil die Rekonstruktion der Geschichte der VE und der internationalen und interkulturellen Erziehungswissenschaft ausschließlich aus einer deutschen Perspektive geschieht. Um eine komplettere und detaillierte vergleichende Geschichte zu bekommen, wäre es notwendig, Geschichten der VE in Deutschland, Spanien, Großbritannien und Dänemark etc. zusammenzubringen und eine Geschichte zu schreiben, die Cowen als „a comparative history of comparative education“ (Cowen, 2009a, S. 8) bezeichnet hat.

Mit Blick auf die Zukunft müssen wir uns zuerst mit den Implikationen befassen, die die aktuelle Vorherrschaft international vergleichender Schulleistungstudien für die Zukunft der VE im Allgemeinen und für die VE in Deutschland im Besonderen bedeuteten. Mit Bezug auf die zukünftigen Perspektiven der VE im Allgemeinen besteht derzeit die reale Gefahr, dass, wie Nóvoa und Yariv-Mashal schon vor mehr als 10 Jahren betonten, vergleichende Forschungsdesigns und Methoden verwendet werden, „in order to get additional resources and symbolic advantages“ (Nóvoa & Yariv-Mashal, 2003, S. 425). Folgt man der Argumentation der beiden Forscher, ist dies für die Qualität vergleichender Studien insofern höchst problematisch, da sie oft jegliche solide theoretischen und methodologischen Grundlagen vermissen lassen (vgl. ebd., S. 425). Nóvoa und Yariv-Mashal haben auch darauf hingewiesen, dass vergleichende Schulleistungstudien eine neue Form der VE darstellen, die im deutlichen Kontrast zu früheren Phasen in der historischen Entwicklung der VE stehen, in denen der internationale Vergleich die Funktion des ‚den Anderen kennen‘ oder ‚den Anderen verstehen‘ hatte. Der neue Modus der VE, den Nóvoa und Yariv-Mashal als ‚measuring the other‘ charakterisiert haben, kann nach Aussagen der beiden Forscher auch als ein ‚mode of governance‘ betrachtet werden:

The current *comparability* is not only promoted as a way of knowing or legitimising, but mainly as a way of governing. Comparative research is important regardless of its conclusions or even its recommendations. It is important as a *mode of governance*, one of the most powerful being administered not only in Europe but also worldwide (ebd., S. 429).

Darüber hinaus haben die Ergebnisse internationaler Schulleistungstudien wie der PISA-Studie zweifellos einen starken ‚normativen‘ Effekt, den Nóvoa und Yariv-

Mashal durch die wachsende Bedeutung internationaler Organisationen wie der IEA und die OECD erklärt haben:

The significance of these organisations is immense, as their conclusions and recommendations tend to shape policy debates and to set discursive agendas, influencing educational policies around the world Such researches produce a set of conclusions, definitions of 'good' or 'bad' educational systems, and required solutions. Moreover, the mass media are keen to diffuse the results of these studies, in such a manner that reinforces a need for urgent decisions, following lines of action that seem undisputed and uncontested, largely due to the fact that they have been internationally asserted (ebd., S. 425).

Im Hinblick auf die zukünftigen Perspektiven der VE als akademischer Disziplin in Deutschland kann argumentiert werden, dass die aktuelle ‚Renaissance‘ der VE, die in erster Linie auf der starken Beachtung oder sogar Popularität groß angelegter international vergleichender Schulleistungsstudien in den öffentlichen Medien und unter Bildungspolitikern basiert, zumindest zwei negative Nebeneffekte mit sich bringen könnte. Erstens kann vermutet werden, dass der von Nóvoa und Yariv-Mashal identifizierte ‚normative Effekt‘ internationaler Schulleistungsstudien sogar noch stärker sein könnte, wenn die ‚Immunität‘ gegen internationale Trends sehr niedrig ist, was anscheinend in Deutschland der Fall ist. Zweitens ist die ‚Renaissance‘ dieser Form der VE potenziell sehr ‚gefährlich‘ für das Forschungsfeld, weil es auf einer spezifischen Variante der VE basiert, die eine sehr traditionelle Vorstellung dieses Forschungsfeldes repräsentiert, die innerhalb der VE, Cowen zufolge, seit mindestens 60 Jahren als ‚überholt‘ gilt:

PISA is comparative education only in its nominalist traditional form (it ‘compares’ A with B with C and so on). PISA *looks like* comparative education because ‘everyone knows’ that comparative education ‘compares’ educational systems. The assumption that PISA is ‘comparative education’ because of its form is unfortunate and is based on a view of academic comparative education that is in the order of sixty years out of date, at least (Cowen, 2011a, S. 262).

Wenn jedoch die VE selbst in Zeiten, in denen international vergleichende Schulleistungsstudien die höchste Beachtung und Wertschätzung von Seiten der Bildungspolitikern erfahren, nicht als akademische Universitätsdisziplin in Deutschland stabilisiert werden kann, was kann dann getan werden, um dieses Forschungsfeld davor zu bewahren, in Vergessenheit zu geraten? Die folgenden vier Handlungsoptionen scheinen plausible Zukunftsperspektiven für die VE zu eröffnen.

Vergleicht man den aktuellen Stand der VE in Deutschland international mit anderen Ländern wie beispielweise Großbritannien, Spanien, Griechenland und den USA, so fällt erstens auf, dass ihr Institutionalierungsgrad außerordentlich gering ist. Es gibt kaum Graduiertenschulen der VE in Deutschland, die wiederum in den USA weitverbreitet sind (z.B. Columbia University, Harvard University, University

of Illinois, University of Wisconsin etc.), und ebenso wenig spezialisierte Kurse auf Masterniveau in der VE, die anderswo in Europa eine lange Tradition haben (z.B. Belgien, Dänemark, Finnland, Niederlande, Griechenland, Italien, Spanien, Schweden). Hinzu kommt, dass mit Ausnahme sehr weniger Lehrstuhlinhaber für VE, die Zahl der Lehrstühle, die *exklusiv* der VE gewidmet sind, ständig fällt. Dies steht im deutlichen Kontrast zu anderen europäischen Bildungssystemen, in denen die VE als Universitätsdisziplin stark verankert ist. Längerfristig könnte dies die VE als Universitätsdisziplin gefährden, weil die Visibilität und Vitalität des Forschungsfeldes in Bezug auf Veröffentlichungen, Fachzeitschriften und Kongresse in erster Linie von der Existenz von Erziehungswissenschaftlern abhängig ist, die die VE als ‚ihr‘ Hauptforschungsfeld betrachten und die sich als vergleichende Erziehungswissenschaftler verstehen.

Zweitens muss die VE als Forschungsfeld ihre ‚schwierige‘ Beziehung zur Bildungspolitik bzw. zu bildungspolitischen Entscheidungsträgern überdenken bzw. klären. Derzeit geben die wissenschaftlichen Mitglieder des deutschen PISA-Konsortiums keine direkten bildungspolitischen Empfehlungen auf der Basis der PISA-Ergebnisse ab, sondern überlassen es in der Regel Bildungspolitikern, Berufsverbänden und der Presse, ihre Schlussfolgerungen zu ziehen. In der Vergangenheit hat dies zu einer Anzahl von zumindest teilweise übereilten oder sogar falschen Schlussfolgerungen geführt. Angesichts dieser Situation wäre die Akzeptanz für eine direktere Beteiligung von Erziehungswissenschaftlerinnen und Erziehungswissenschaftlern und insbesondere vergleichenden Erziehungswissenschaftlerinnen und -wissenschaftler, die um die Schwierigkeiten des internationalen ‚Transfers‘ von Bildungsreformen wissen, bei der Formulierung konkreter bildungspolitischer Maßnahmen derzeit wahrscheinlich deutlich höher als in der Vergangenheit. Andererseits würde dies die VE in die Nähe einer Position rücken, die Cowen als eine der falschen Annahmen der VE gekennzeichnet hat, die unbedingt ‚verlernt‘ werden sollte. Cowen bezieht sich hier auf die traditionelle Annahme, dass die VE als Forschungsfeld einen nützlichen Beitrag für die Fähigkeit von Bildungspolitikern leisten sollte „to form policy and ... [to] increase the likelihood of the successful transfer of good practice from one place to another“ (Cowen, 2011a, S. 262). Es könnte vielleicht eine Lösung für dieses Dilemma geben, die Cowen selbst in einer seiner letzten Veröffentlichungen vorgeschlagen hat, in der er argumentiert, dass die VE auf zweierlei Weise gedacht werden kann:

‘Academic comparative education’ (as distinct from contract-research comparative education, consultancy comparative education, development education, ‘big science’ comparative education such as PISA, and any emergent forms of ‘applied comparative education’, etc.) can be construed as a field of study based in universities which works to understand theoretically and intellectually the shape-shifting of ‘education’ as it moves transnationally

amid the interplay of international political, cultural and economic hierarchies with domestic politics and forms of social power (Cowen, 2012b, S. 406).

Angesichts des oben beschriebenen aktuell außerordentlich niedrigen Institutionalierungsgrads der VE in Deutschland, könnte es eine kluge Strategie sein, wenn die VE ganz bewusst sowohl angewandte als auch theoretische Motive verfolgte.

Drittens könnte und sollte die intensive öffentliche Mediendebatte über PISA und ähnliche international vergleichende Schulleistungsstudien von vergleichenden Erziehungswissenschaftlern genutzt werden, um die Defizite dieser Art der ‚vergleichenden‘ Forschung aufzuzeigen und um zu zeigen, dass die Antwort auf die Frage, inwieweit international vergleichende Leistungsdaten über nationale Bildungssysteme genutzt werden können, um Schulen oder sogar ganze Bildungssysteme zu ‚verbessern‘, bestenfalls unklar ist. Stattdessen könnte die VE ‚wirklich‘ vergleichende Fragen erforschen wie z.B. die Frage nach den „interrelations of international and domestic policies as they shape educated identities and education systems“ (Cowen, 2011b, S. 29). Solche vergleichenden Fragen würden zusätzlich zu den seit Langem etablierten Analysen der Prozesse ‚selektiven Leihens und Implementierens‘ die Analyse von Prozessen der Resistenz gegenüber fremden und/oder transnationalen Einflüssen erforderlich machen. Außerdem verlangen komplexe vergleichende Fragestellungen, wie die von Cowen vorgeschlagene, Formen der VE, die auf der Einsicht in internationale, politische, ökonomische, kulturelle und pädagogische Beziehungen basieren sowie deren Zusammenspiel mit der nationalen (Bildungs-)Politik und/oder Wirtschaft.

Schließlich sollten vergleichende Erziehungswissenschaftler in Deutschland, wie Cowen bereits mehrmals für das Feld der VE im Allgemeinen vorgeschlagen hat, damit beginnen, ihr Forschungsfeld neu zu ‚theoretisieren‘ und traditionelle Annahmen im Feld herauszufordern und zu überdenken (Cowen, 2011b). Zugegebenermaßen sind solche Forschungsvorhaben in der Regel für externe Finanzierungen bzw. Drittmittelgeber weniger attraktiv und der Druck auf die VE, bildungspolitische Entscheidungsträger mit relevanten Informationen zu versorgen, mag in Deutschland derzeit größer sein als in anderen Ländern, da die institutionelle Basis der akademischen (d.h. universitätsbasierten) VE momentan zurückgeht. Es ist daher keine Überraschung, dass dieser Prozess der ‚Re-Theoretisierung‘ der VE anderswo schon begonnen hat, und zwar vornehmlich in Ländern, in denen die VE immer noch ein unabhängiges Forschungsfeld mit einer stärkeren universitären Basis darstellt (z.B. in Großbritannien, Dänemark und in den USA). Jüngste Veröffentlichungen in diesem Feld wie zum Beispiel Larsens *New Thinking in Comparative Education* (Larsen, 2010) und *Policy Borrowing and Lending in Education* (*World Yearbook of Education* 2012) (Steiner-Khamsi & Waldow, 2012) könnten vielleicht darauf hindeuten, dass, wie es Cowen ausdrückt, die VE (in ihrer akade-

mischen, universitätsbasierten Form) im Begriff ist, ihre ‚theoretische Stimme‘ wieder zu erlangen (Cowen, 2012b, S. 407).

Anmerkungen

1. Dieser Beitrag basiert auf einem früheren Artikel, den ich bereits 2013 in englischer Sprache veröffentlicht habe (Kotthoff, 2013).
2. Der folgende kurze Überblick der Entwicklung der ‚Vergleichenden Erziehungswissenschaft‘ (VE) in Deutschland basiert auf Waterkamps detaillierter Darstellung der Geschichte der ‚Sektion für International und Interkulturell Vergleichende Erziehungswissenschaft‘ (SIIVE), die er 2007 für den ‚World Council of Comparative Education Societies‘ (WCCES) verfasste (Waterkamp, 2007).
3. Auch wenn sich in Deutschland mittlerweile die umfassendere Bezeichnung ‚International und vergleichende Erziehungswissenschaft‘ (IVE) durchgesetzt hat, die auch im Titel dieses Hefts firmiert, wird in diesem Beitrag die Bezeichnung ‚Vergleichende Erziehungswissenschaft‘ (VE) verwendet, da es u.a. darum geht, die historische Entwicklung der drei ursprünglich getrennten Forschungsfelder der vergleichenden, interkulturellen und internationalen Erziehungswissenschaft nachzuzeichnen.
4. Statt der Verwendung des Begriffes *intercultural education* bevorzugt Steiner-Khamsi die Bezeichnung *multicultural education*, die auch in den USA verwendet wird.
5. Die Frage, inwiefern die VE ‚relevant‘ und ‚nützlich‘ für bildungspolitische Entscheidungsträger sein sollte, wird innerhalb des Forschungsfeldes kontrovers diskutiert (vgl. Cowen, 2009b, 2012a) und wird auch in diesem Beitrag im Rahmen des dritten Abschnitts erneut aufgegriffen und diskutiert.

Literatur

- Adick, C. (2005). Transkulturalisierung als Herausforderung für die International und Interkulturell Vergleichende Erziehungswissenschaft. *Tertium Comparationis*, 11 (2), 243–269.
- Adick, C. (2008). *Vergleichende Erziehungswissenschaft. Eine Einführung*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Alexander, R., Broadfoot, P. & Phillips, D. (Eds.). (1999). *Learning from comparing: New directions in comparative education research*. Oxford: Symposium.
- Alleman-Ghionda, C. (2004). *Einführung in die Vergleichende Erziehungswissenschaft*. Weinheim: Beltz.
- Arbeitsgruppe Internationale Vergleichsstudie (Eds.). (2004). *Features of successful school systems. A comparison of schooling in seven countries*. Münster: Waxmann.
- Cowen, R. (2009a). On history and on the creation of comparative education. In R. Cowen & A. Kazamias (Eds.), *International handbook of comparative education, Bd. 1* (pp. 7–10). Dordrecht: Springer.
- Cowen, R. (2009b). Then and now: Unit ideas and comparative education. In R. Cowen & A. Kazamias (Eds.), *International handbook of comparative education, Bd. 2* (pp. 1277–1294). Dordrecht: Springer.
- Cowen, R. (2011a). Coda. In M.A. Pereyra, H.-G. Kotthoff & R. Cowen (Eds.), *PISA under examination: Changing knowledge, changing tests, and changing schools* (pp. 259–264). Rotterdam: Sense.

- Cowen, R. (2011b). Edging closer to the here, the barbarian, and the stranger. In D. Tröhler & R. Barbu (Eds.), *Education systems in historical, cultural, and sociological perspectives* (pp. 21–36). Rotterdam: Sense Publishers.
- Cowen, R. (2012a). Robustly researching the relevant: A note on creation myths in comparative education. In L. Wikander, C. Gustafsson & U. Riis (Eds.), *Enlightenment, creativity and education: Politics, politics, performances* (pp. 3–25). Rotterdam: Sense Publishers.
- Cowen, R. (2012b). The exemplary, the exotic and the exact in comparative and intercultural education. *Intercultural Education*, 23 (5), 397–409.
- Cowen, R. & Kazamias, A. (Eds.). (2009). *International handbook of comparative education*. 2 Bde. Dordrecht: Springer.
- Crossley, M. & Watson, K. (2003). *Comparative and international education: Globalisation, context and difference*. London: Routledge Falmer.
- DGfE. (2014). Mitteilungen des Vorstandes. *Erziehungswissenschaft: Mitteilungen der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft*, 25 (48), 143–160.
- GEW. (2001). 10 x Qualität für bessere Schule – GEW zu den PISA-Ergebnissen. In Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft Hauptvorstand: Stellungnahme vom 04.12.2001. Verfügbar unter: <http://www.gew-osnabrueck.de/positionen/10xQualitaet.pdf> [24.09.2014].
- Gogolin, I. (1994). *Der monolinguale Habitus der multilingualen Schule*. Münster: Waxmann.
- Gogolin, I., Helmchen, J., Lutz, H. & Schmidt, G. (Hrsg.). (2003). *Pluralismus unausweichlich? Blickwechsel zwischen Vergleichender und Interkultureller Pädagogik*. Münster: Waxmann.
- Gruber, K.H. (2006). The German ‘PISA-shock’: Some aspects of the extraordinary impact of the OECD’s PISA study on the German education system. In H. Ertl (Eds.), *Cross-national attraction in education: Accounts from England and Germany* (pp. 195–208). Oxford: Symposium Books.
- Holmes, B. (1965). *Problems in education: A comparative approach*. London: Routledge and Kegan Paul.
- Hopmann, S.T. (2008). *Ultima Thule. Finnland und der Norden im bildungspolitischen Diskurs*. Vortrag an der Humboldt-Universität zu Berlin, 01.11.2008.
- Hornberg, S. (2009). *Schule im Prozess der Internationalisierung von Bildung*. Münster: Waxmann.
- Hornberg, S., Dirim, I., Lang-Wojtasik, G. & Mecheril, P. (2009). *Beschreiben – Verstehen – Interpretieren: Stand und Perspektiven International und Interkulturell Vergleichender Erziehungswissenschaft in Deutschland*. Münster: Waxmann.
- Kotthoff, H.-G. (2013). Comparative education in Germany: Between renaissance and oblivion. *Scuola Democratica*, 4 (1), 125–146.
- Larsen, M.A. (Hrsg.). (2010). *New thinking in comparative education: Honouring Robert Cowen*. Rotterdam: Sense Publishers.
- Mitter, W. (1976). Komparative Forschung in der Erziehungswissenschaft. *International Review of Education*, 22, 317–337.
- Mitter, W. (1996). Vergleichende Analyse und internationale Erziehung in der Vergleichenden Erziehungswissenschaft. In V. Lenhart & W. Hörner (Hrsg.), *Aspekte Internationaler Erziehungswissenschaft* (S. 3–11). Weinheim: Beltz.
- Mitter, W. (2009). Vergleichende Erziehungswissenschaft und Bildungspolitik: Missverständnisse, Möglichkeiten, Perspektiven. In S. Hornberg, I. Dirim, G. Lang-Wojtasik & P. Mecheril (Hrsg.), *Beschreiben – Verstehen – Interpretieren: Stand und Perspektiven International und*

- Interkulturell Vergleichender Erziehungswissenschaft in Deutschland* (S. 19–37). Münster: Waxmann.
- Noah, H.J. & Eckstein, M.A. (1969). *Toward a science of comparative education*. London: Macmillan.
- Nóvoa, A. & Yariv-Mashal, T. (2003). Comparative research in education: A mode of governance or a historical journal? *Comparative Education*, 39 (4), 423–438.
- Parreira do Amaral, M. & Amos, S.K. (Hrsg.). (2015). *Internationale und Vergleichende Erziehungswissenschaft. Geschichte, Theorie, Methoden und Forschungsfelder*. Münster: Waxmann.
- Philips, D. & Ochs, K. (Hrsg.). (2004). *Educational policy borrowing: Historical perspectives*. London: Symposium Books.
- Prenzel, A. (1995). *Pädagogik der Vielfalt* (2., überarbeitete Aufl.) Opladen: Leske + Budrich.
- Prenzel, A. (2005). *Pädagogik der Vielfalt* (3., überarbeitete Aufl.). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Schleicher, A. (2005). *Analysis of the PISA process and its results. Paper presented at the international conference Finland in PISA-studies – Reasons behind the results*. Helsinki 14–16 March 2005.
- Schmidt, G. (2002). PISA – Reaktionen in teilnehmenden Ländern im Spiegel ihrer Presse: Vergleich. *Trends in Bildung international*, 5, 1–7.
- Schriewer, J. (1988). The method of comparison and the need for externalization: Methodological criteria and sociological concepts. In J. Schriewer & B. Holmes (Eds.), *Theories and methods in comparative education* (pp. 25–83). Frankfurt a.M.: Lang.
- Schriewer, J. (Ed.). (2000). *Discourse formation in comparative education*. Frankfurt a.M.: Lang.
- Siljander, P. (2005). Bildung und Wohlfahrtsstaat. *Die Deutsche Schule*, 97, 432–447.
- Simola, H. (2005). The finnish miracle of PISA: Historical and sociological remarks on teaching and teacher education. *Comparative Education*, 41 (4), 455–470.
- Steiner-Khamsi, G. (Ed.). (2004). *The global politics of educational borrowing and lending*. New York: Teachers College Press.
- Steiner-Khamsi, G. (2009). The politics of intercultural and international comparison. In S. Hornberg, I. Dirim, G. Lang-Wojtasik & P. Mecheril (Hrsg.), *Beschreiben – Verstehen – Interpretieren: Stand und Perspektiven International und Interkulturell Vergleichender Erziehungswissenschaft in Deutschland* (S. 39–61). Münster: Waxmann.
- Steiner-Khamsi, G. & Waldow, F. (Eds.). (2012). *Policy borrowing and lending in education* (World yearbook of education). London: Routledge.
- Tillmann, K.-J., Dederling, K., Kneuper, D., Kuhlmann, C. & Nessel, I. (2008). *PISA als bildungspolitisches Ereignis: Fallstudien in vier Bundesländern*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Waldow, F. (2009). What PISA did and did not do: Germany after the ‚PISA-shock‘. *European Educational Research Journal*, 8 (3), 476–483.
- Waldow, F. (2010). Der Traum vom ‚skandinavisch schlau Werden‘ – Drei Thesen zur Rolle Finnlands als Projektionsfläche in der gegenwärtigen Bildungsdebatte. *Zeitschrift für Pädagogik*, 56 (4), 497–511.
- Waterkamp, D. (2006). *Vergleichende Erziehungswissenschaft. Ein Lehrbuch*. Münster: Waxmann.
- Waterkamp, D. (2007). The Section for International and Intercultural Comparative Education in the German Society for Education (SIIVEDGE). In V. Masemann, M. Bray & M. Manzon

(Eds.), *Common interests, uncommon goals: Histories of the World Council of Comparative Education Societies and its members* (pp. 139–154). Hong Kong: University of Hong Kong, Comparative Education Research Centre.

Weigel, T.M. (2004). *Die PISA-Studie im bildungspolitischen Diskurs: Eine Untersuchung der Reaktionen auf PISA in Deutschland und im Vereinigten Königreich*. Unveröffentlichte Diplomarbeit, Universität Trier. Verfügbar unter: <http://www.oecd.org/germany/34805090.pdf> [24.09.2014].



„Referenzgesellschaft“ als semantisches Konstrukt – „Deutsche“ Bildungs- und „Preußische“ Militärreformen in Chile, 1879–1920

Cristina Alarcón

Humboldt-Universität zu Berlin

Abstract

Drawing from historical comparative transfer and reception studies, this contribution discusses the concept of ‘reference societies’ with regard to a historical case study. In the focus of attention is a reform process undertaken in Chile at the end of the 19th and beginning of the 20th century in school and army, which is oriented almost exclusively towards Germany. For this purpose, the article first discusses the processes of semantic selection, interpretation and transformation of German ideas and programs by the Chilean actors, while considering the domestic and foreign policy problems, as well as in particular social-psychological operations such as anticipation, suppression, identification and projection. Based on this case study, the article illustrates the fully constellation- and situation-bound and therefore ephemeral character of reference societies.

1. Einführung

Seit rund drei Jahrzehnten hat sich im Rahmen der literatur- und kulturhistorischen Disziplinen eine interdisziplinär angelegte Auseinandersetzung mit transkulturellen Transferprozessen etabliert (vgl. z.B. Espagne & Werner, 1985; Middell, 2007). Auch innerhalb der Vergleichenden Erziehungswissenschaft und Internationalen Erziehungswissenschaft erleben seit geraumer Zeit Studien zum Transfer von Ideen, Reformen und Organisationsmodellen von einem Kontext in einen anderen einen inflationären Zuwachs (Steiner-Khamsi, 2012; Waldow, 2012). Die begrifflichen Werkzeuge, derer sich diese Studien bedienen, sind dementsprechend vielfältig: ‚Import/Export‘; ‚Borrowing/lending‘; ‚Policy attraction‘; ‚Rezeption/Diffusion‘ (Steiner-Khamsi, 2012, S. 6). Was jedoch diese Untersuchungen trotz ihrer verschiedenen Begriffsbezeichnungen vereint, ist ein grundlegender Perspektivenwechsel. So wird im Rahmen dieser Studien nicht nur zwischen den Agenten des

Transfers unterschieden, sondern der Blick auch vornehmlich auf den Aneignungskontext gerichtet. Damit sollen ehemals sehr gebräuchliche Analysekategorien wie z.B. der des ‚Einflusses‘ ergänzt werden, die üblicherweise den Blick einseitig auf den Exportkontext richteten, d.h. den Kontext, der bestimmte Ideen und Programme auf einen anderen übertrug. Im Rahmen der Transferstudien geht es vor allem darum, den Fokus auf die Prozesse der Selektion, Interpretation und Transformation von fremden Modellen und Programmen zu lenken, die von den relevanten Akteuren im jeweiligen Rezeptionskontext nach Maßgabe interner Bedarfslagen initiiert und gesteuert werden. Der intendierte Perspektivenwechsel versucht damit, eurozentrische Kategorien zu relativieren, die üblicherweise den Nationen des sogenannten ‚Zentrums‘ das Statut der ‚Beeinflussenden‘ zuschrieben und den Ländern der sogenannten ‚Peripherie‘, das der lediglich passiv ‚Beeinflussten‘. Der kürzlich entstandene Süd-Süd-Ansatz, der sich auf Bildungstransferprozesse *zwischen* Ländern des ‚Globalen Südens‘ konzentriert, ist ebenso diesem grundlegenden Perspektivenwechsel zuzuordnen (Chisholm & Steiner-Khamsi, 2009). Dies bedeutet jedoch nicht, dass die Perspektive des Exportkontexts komplett ausgeklammert werden soll. Vielmehr geht es darum, diese Perspektive in relationaler Weise mit zu berücksichtigen, da sie wichtige Einblicke zu den im Rahmen des Transferprozesses bestehenden Machtverhältnissen und Interessen gewährt (Steiner-Khamsi & Quist, 2000).

Dieser Beitrag schließt an die historisch-vergleichenden Transferstudien, insbesondere die Rezeptionsstudien an (vgl. z.B. Steiner-Khamsi, 2003; Caruso, 2010; Alarcón, 2014, S. 423–451). Im Rahmen des Beitrags wird der Begriff der ‚Referenzgesellschaften‘ hinsichtlich einer historischen Fallstudie diskutiert. Diese Fallstudie bezieht sich auf einen in Chile ab Ende des 19. und bis Anfang des 20. Jahrhunderts durchgeführten Reformprozess in Schule und Armee, der sich fast ausschließlich an Modellen und Programmen des Deutschen Reiches orientierte (hier und im Folgenden Alarcón, 2014). Der chilenische Fall ist in vielfacher Weise interessant und sonderbar. Erstens, weil es sich aufgrund seiner Reichweite, Merkmale und Effekte um einen in Chile bis heute beispiellosen Reformprozess handelt. So umfassten beide Reformen eine massive und weitreichende Um- und Neugestaltung der materiellen und technologischen Ressourcen des Bildungswesens und der Armee, zu nennen sind hier insbesondere die Einführung von neuen Lehrplänen, Ausbildungsprogrammen, Reglements und Uniformen sowie die gesetzliche Verankerung der Schulpflicht und Wehrpflicht. Beide Reformen implizierten außerdem eine Reorganisation der Lehrerinnen- und Lehrerseminare und der Kadettenschule (*Escuela Militar*) sowie die Gründung zweier Institutionen, des Pädagogischen Instituts (*Instituto Pedagógico*), das der akademischen Ausbildung der Gymnasiallehrerinnen und -lehrer diente, und der Kriegsakademie (*Academia de Guerra*) zur

Ausbildung von Generalstabsoffizieren. Zweitens ist der chilenische Fall aufgrund der Herkunft wichtiger Reformakteure interessant. Da es zur Umsetzung der Reform an einheimischen Experten und Fachkräften fehlte, stellte der chilenische Staat eine bis heute einmalige Anzahl von ausländischen Lehrkräften und Experten ein. Von 1883 bis 1920 arbeiteten insgesamt 140 deutsche Lehrerinnen und Lehrer und Privatdozentinnen und -dozenten an chilenischen Schulen, an Lehrerinnen- und Lehrerseminaren und am Pädagogischen Institut, während 54 preußische Instrukteure zur militärischen Ausbildung berufen wurden. Darüber hinaus konnten sich 15 chilenische Volksschul- und Gymnasiallehrer an sächsischen Lehrerseminaren und deutschen Universitäten sowie 100 chilenische Offiziere in preußischen Truppenteilen und Kriegsschulen weiterbilden. Drittens, weil sich die Reformer hinsichtlich beider Reformen auf ein und denselben ‚model state‘ bezogen: das Deutsche Reich, mitunter aber auch auf die spezifischen Reichsregionen Preußen und Sachsen. Die geläufigen Bezeichnungen, die beiden Reformen im Rahmen der chilenischen Geschichtsschreibung zukommen, sind daher im Geringsten zufallsbedingt: *reforma alemana* (Deutsche Reform) des Bildungswesens versus *reforma prusiana* (Preußische Reform) der Armee. Hieran anschließend viertens, weil Chile das erste Land Lateinamerikas war, das für die Reformen beider Teilbereiche Deutschland als Vorbild stilisierte, während die Mehrheit der anderen Länder entweder Frankreich oder den USA nacheiferte. Gerade in Anbetracht der bis dahin bestehenden umfassenden und langdauernden Vorbildposition Frankreichs in Chile, erscheint die plötzliche Orientierung an dem eher fremden Deutschland als sonderbar: Weder teilten beide Nationen Kulturtraditionen noch die Sprache, noch das politische System, noch hatten bis dahin enge Handelsbeziehungen bestanden. Fünftens, da Chile bereits zehn Jahre nach Beginn der beiden Reformen im Bereich der Bildung und des Militärs zum inner-lateinamerikanischen *model state* aufstieg.

Auf dem Konzept ‚référence‘ (frz.) oder ‚referieren‘ gründend, impliziert der Begriff der Referenzgesellschaften sowohl ‚sich auf etwas zu beziehen‘, als auch ‚zusammenfassend und kritisch einschätzend über etwas zu berichten‘. Der Begriff geht auf den US-amerikanischen Soziologen Reinhard Bendix zurück. Dieser definierte „reference society“ als eine Reaktion geistiger Eliten auf die „Werte und Institutionen“ eines anderen Landes, die mit Ideen und Aktionen, die das eigene Land betreffen, verbunden werden (Bendix, 1978, S. 292). Referenzkonstruktionen entstehen somit nicht im Vakuum, sie sind von spezifischen Akteuren abhängig, die diese Konstruktionen in Anbetracht interner Problemlagen vornehmen. Anlehnend an die Modernisierungsforschung deutete Bendix die Praxis der Referenzkonstruktion als eine Aufholstrategie, die es „rückständigeren“ Gesellschaften ermöglichen soll, „fortschrittliche Ideen und Techniken“ weiterentwickelter Nationen zu nutzen (Bendix, 1977, S. 417). Ohne die faktisch bestehenden Macht- und Wettbe-

werbskonstellationen des ‚internationalen Staatensystems‘, wie sie etwa von der Weltsystem-Perspektive beschrieben und vertreten werden, zu leugnen, wird von der implizit gegebenen Normativität der modernisierungstheoretischen Ansätze abgesehen und eher einer wissenssoziologischen Perspektive gefolgt, die an Niklas Luhmann anschließt (vgl. zur Weltsystem-Perspektive Meyer, Boli, Thomas & Ramirez, 2005). Nach Luhmann haben selbstreferentielle Reflexionssysteme ein strukturelles Bedürfnis, die Zirkularität ihres Kommunikationsprozesses durch selektive Öffnung für Umweltbezüge vorübergehend aufzuheben (Schriewer, 1998, S. 161). Die ‚Referenz‘, oder wie Luhmann es ausdrückt, ‚Externalisierung auf Welt‘ soll dem jeweiligen Sozialsystem als Zusatzbegründung interner Reformoptionen dienen, die hoch umstritten sind (Schriewer, 2001, S. 307–315).¹ Die Bezugnahme entspringt demnach nicht etwa purer Neugierde, noch setzt sie auf die neutrale Kenntnisnahme fremder Gesellschaften, vielmehr entsteht die Referenz aufgrund innenpolitischer Relevanz-Gesichtspunkte. Das ‚internationale Argument‘ trägt in kontroversen Reformdiskussionen einen bestimmten Mehrwert, oder genauer einen ‚Zusatzsinn‘ (Schriewer, 1998, S. 161–163; Steiner-Khamsi, 2003, S. 377). Dieser Zusatzsinn ist damit verbunden, dass dem externen Bezugspunkt Allgemeinheit und eine gewisse Unabhängigkeit von internen parteipolitischen Interessen zugesprochen wird (Zymek, 1975, S. 96). Im Rahmen dieses Beitrags werden Referenzgesellschaften als „argumentativ nutzbare Verweisungseinheiten“ definiert, denen eine mit „Modell-Charakter ausgezeichnete Internationalität“ zuerkannt wird (Schriewer, 2001, S. 313 f.). „Referenzgesellschaften“ sind demnach als „semantische Konstrukte“ zu verstehen, d.h. als Umweltbeschreibungen und Denkmittel, die hinsichtlich systemischer Selbstbeschreibungen konzipiert werden (Schriewer, 2005, S. 416).

Der Beitrag fokussiert folglich auf die im Rahmen des chilenischen Kontexts entstandenen Problemwahrnehmungen, Reformreflexionen und Orientierungsbedürfnisse, insbesondere auf im Zusammenhang mit der deutschen Referenzgesellschaft konstruierte Argumentationsverweise, Leitbegriffe und Bilder. Dafür wird auf die von den lokalen Akteuren verwendeten Operationen wie Antizipation, Ausblendung, Identifikation und Projektion eingegangen. Anhand des chilenischen Falls soll der vollends konstellations- und situationsgebundene und damit vergängliche Charakter von Referenzgesellschaften veranschaulicht werden.

Zuerst soll dem ideologischen Konflikt nachgegangen werden, der die Grundlagen für die Referenzkonstruktion schuf. Anschließend wird auf die geopolitischen und wirtschaftlichen, aber auch auf nicht rationale Faktoren des Reform- und Modellkonstruktionsprozesses sowie auf ihre Akteure und grundlegenden Medien eingegangen. Danach sollen die verschiedenen, hoch kontrastreichen Deutschlandbilder sowie die im Rahmen der bildungspolitischen Reformdiskussionen angewand-

ten Argumentationsverweise auf Deutschland analysiert werden. Schließlich sollen sowohl das ab Anfang des 20. Jahrhunderts beginnende Emporsteigen Chiles als indigene Referenzgesellschaft als auch die chilenische Umorientierung auf die USA als Zeichen für den wechselhaften Charakter von Referenzgesellschaften, beschrieben werden.

2. Referenzkonstruktion als Legitimationsformel

Wie eingangs dargelegt, dient die Auswahl eines externen Bezugspunktes grundsätzlich Legitimationszwecken konfliktträchtiger Reformintentionen. Im chilenischen Fall setzten die Reformer das ‚internationale‘, genauer, das ‚deutsche‘, ‚preußische‘ bzw. ‚sächsische‘ Argument daher stets strategisch ein: von der Verankerung einer Lehrplanreform, die als ‚preußisch‘ ausgegeben wurde, über die Gründung des Pädagogischen Instituts, das diskursiv zum ‚deutschen‘ ‚Pädagogischen Seminar‘ stilisiert wurde, bis zu einem am ‚preußischen‘ bzw. ‚sächsischen‘ Vorbild angelehnten Unterrichtspflichtgesetz.

Der Reformprozess war in einen tiefgreifenden ideologischen Konflikt eingebettet, in dem sich auf einer Seite konservative Eliten im Bund mit der katholischen Kirche und auf der anderen Seite liberal gesinnte und an positivistischen Wissenschaftsidealen ausgerichtete ‚Reformer‘ gegenüberstanden. Letztere hatten nach jahrzehntelanger konservativer Vormacht ab 1881 die Regierung übernommen und ein Reformprogramm lanciert, das Demokratisierung, Erweiterung der politischen Rechte und Freiheiten sowie eine Zurückdrängung der Vormachtstellung der Katholischen Kirche bezweckte (Alarcón, 2014, S. 81–92). Mittels einer auf Gleichheit gegründeten Bürgernation (*nación de ciudadanos*) sollte der autoritäre und aristokratische Charakter der aus Kolonialzeiten fortbestehenden oligarchischen Ordnung aufgehoben werden. Den Reformern ging es programmatisch vor allem darum, die nationalstaatliche Souveränität nach innen bis zum letzten Einwohner zu erweitern und zu festigen. Streitobjekt zwischen beiden Fraktionen war nicht so sehr die Armee reform, sondern die Bildungsreform, genauer das bildungspolitische Prinzip des *Estado Docente*, das die Reformer durchzusetzen gedachten. Dieses Prinzip verweist in der chilenischen Bildungsgeschichte auf die Idee eines staatlich gesteuerten und allen zugänglichen öffentlichen Bildungswesens, insbesondere auf die Durchsetzung einer staatlichen Schulhoheit mittels der Regulierung der Schulen, der Schulaufsicht, der Schulpflicht, des Unterrichts und des Prüfungswesens (Huber, 1990, S. 265). Die Reformer vertraten die Ansicht, dass nur durch die Durchsetzung des *Estado Docente* eine ‚Nationalerziehung‘ (*educación nacional*) garantiert werden könne, die alle Staatsbürger einschließt.² Doch die konservativ-katholischen Kreise widersetzten sich diesen Bestrebungen, weil sie die Macht-

stellung der Katholischen Kirche im Bildungswesen bedroht sahen. Aus diesem Grund wehrten sie sich gegen jegliche staatliche Aufsicht über die privaten (mehrheitlich katholischen) Schulen sowie gegen die von den Reformern angestrebte Verweltlichung der Unterrichtsinhalte und -methoden. Darüber hinaus widersetzten sie sich einer Demokratisierung des Bildungswesens, weshalb sie die von den Reformern angestrebte Unentgeltlichkeit der *liceos*, die Einführung einer Stipendienpolitik sowie die Verankerung der Schulpflicht ablehnen sollten (Alarcón, 2014, S. 72–80).

3. Referenzkonstruktion und ihre vielfältigen Faktoren

Reformdruck und der damit verbundene Prozess der Modellkonstruktion entstehen üblicherweise aufgrund tiefgreifender Krisenereignisse bzw. Katastrophen. Dabei kann es sich um innenpolitische Ereignisse, wie Regierungswechsel, oder um außenpolitische Vorfälle, wie z.B. Kriege, handeln (Phillips & Ochs, 2003). Vor allem Kriegsniederlagen können als Katalysatoren von Reformen fungieren, man denke etwa an die sogenannten Stein-Hardenberg'schen Reformen Preußens, die als eine Reaktion auf die Niederlage Preußens gegen Napoleon in der Schlacht bei Jena und Auerstedt im Jahr 1806 anzusehen sind (Nipperdey, 1987).

Auch im chilenischen Fall bildete ein Krieg ein bedeutendes Motiv für die liberalen Reformbestrebungen, auch wenn es sich interessanterweise um keine Niederlage handelte, sondern um einen Sieg. Chile hatte sich im sogenannten Salpeterkrieg (1879–1883) gegenüber Peru und Bolivien behaupten können und war zur neuen süd pazifischen Macht aufgestiegen. Dieser Triumph hatte nicht nur zu bedeutsamen geopolitischen Verschiebungen, sondern auch zu grundlegenden wirtschaftlichen Wandlungen geführt (Alarcón, 2014, S. 97–100). Die Annexion der salpeter- und kupferreichen Provinzen von Tarapacá und Antofagasta hatte dem Land das weltweite Monopol an Salpeter-Nitrat, damals noch Grundsubstanz für die Produktion von Dünger und Sprengstoff, beschert. Durch den Salpeterausfuhrzoll verfügte der chilenische Staat über eine umfangreiche Einnahmequelle, um Reformen durchzusetzen (Janssen, 1984; Hell, 1965).

Die im Zuge des Kriegs entstandenen neuen Allianzen lassen erkennen, dass Referenzkonstruktionen von den im Staatensystem bestehenden asymmetrischen Machtverhältnissen nicht losgelöst zu denken sind. Obgleich die europäischen Großmächte (England, Frankreich und das Deutsche Reich) und die USA offiziell eine ‚neutrale‘ Position vertraten, begünstigten sie entweder Chile oder die bolivianisch-peruanische Allianz. Im Zentrum des Interesses standen die britischen Kapitalanlagen der Salpeterindustrie, aber auch Anleihen, die Chile, Bolivien und Peru aufgenommen hatten. Während z.B. England von Anfang an Chile favorisier-

te, nahm Frankreich eine pro-peruanische Haltung ein (Amayo, 1988). Die französische Regierung versuchte eine Intervention der europäischen Mächte gegen Chile zu organisieren, mit dem Ziel, die Salpeterprovinz Tarapacá für Peru zurückzugewinnen und die französischen Bankiers zu retten (Hell, 1965; Cruchaga Tocornal, 1949; Schäfer, 1974). Die chilenischen Reformer waren davon überzeugt, dass diese Intervention nur durch die Weigerung Bismarcks verhindert werden konnte (Cruchaga Tocornal, 1949; Pfütze, 1982). Diese gescheiterten militärischen Interventionspläne und die neutrale bzw. freundliche Haltung Deutschlands gegenüber Chile, stellen bedeutende Gründe sowohl für die chilenische Abwendung von Frankreich als auch für die gleichzeitige Konstruktion eines positiven Deutschlandbilds dar. Noch während des Kriegs gründete der liberale Präsident Santa María 1882 eine chilenische Gesandtschaft in Berlin.

Für Chile war Deutschland nunmehr ein Verbündeter, der dem Land hochqualifizierte Expertise ermöglichte. Allerdings wurde der, im Vergleich zu den großen argentinischen und brasilianischen Handelszentren, eher kleiner Andenstaat plötzlich auch für Deutschland gewissermaßen ‚sichtbar‘. Da der deutsche Industriestaat durch den Verkauf von Rüstungsmaterial und den Import von Salpeter, welcher für die Lebensmittelversorgung und für die Förderung der Rüstungsindustrie von strategischer Bedeutung war, profitieren konnte, wurde in die neue Freundschaft von deutscher Seite nicht nur eingewilligt, sondern sie wurde zum Teil auch aktiv gefördert.³ So beteiligten sich etwa im Falle der Heeresreform das Auswärtige Amt und das Kriegsministerium bei der Auswahl der chilenischen Offiziere und der preußisch-deutschen Instruktoren.

Neben (geo-)politischen und wirtschaftlichen Faktoren sind jedoch auch sozialpsychische Faktoren zu beachten, welche bisher im Rahmen von historischen Bildungstransferstudien eher übersehen worden sind. So hatte der im Salpeterkrieg errungene Sieg in der chilenischen Gesellschaft geradezu widersprüchliche Emotionen erzeugt: auf der einen Seite markanter Nationalstolz gepaart mit Überlegenheitsgefühlen, auf der anderen Seite Besorgnis und Furcht vor dem Verlust der im Salpeterkrieg eroberten nördlichen Provinz, insbesondere des angeeigneten Salpetermonopols. Die Reformen und die damit verbundene Konstruktion Deutschlands als neuen *model state* sind auch als soziale Abwehrmechanismen zu verstehen, genauer, als Strategien der Antizipation einer potenziell möglichen Wiederholung kriegerischer Auseinandersetzungen, der es frühzeitig und hinreichend vorzubeugen galt (Alarcón 2014, S. 100 ff.).

4. Referenzkonstruktion: Vermittler und ihre Medien

Referenzgesellschaften werden stets durch bestimmte Akteure konstruiert und mit spezifischen Argumenten, Leitbegriffen, Sprüchen und Bildern verbunden, welche wiederum anhand von Medien in Umlauf gebracht werden.

Während in der Gegenwart internationale Schulleistungsuntersuchungen wie PISA oder TIMSS, bestimmten Ländern Spitzenpositionen kurzerhand zuweisen, waren es im Laufe des 19. Jahrhunderts vor allem Berichte von Bildungsreisenden und Reformern, die zum Vorbildstatus mancher Nationen beitrugen. In liberalen Kreisen Chiles wurden z.B. die Publikationen des französischen Politikers Victor Cousin und des US-amerikanischen Intellektuellen und Politikers Horace Mann rezipiert, die in ihren Berichten bekanntlich Preußen/Deutschland eine bildungspolitische ‚Pionierfunktion‘ zuschrieben (Cousin, 1833; Mann, 1844). Die Tatsache, dass die chilenischen Reformer gerade diese Autoren zitierten offenbart, dass Referenzgesellschaften einen Multiplikator-Effekt in sich tragen. Anders ausgedrückt, wenn ein in Chile respektierter und bewundener Gelehrter wie Cousin, Preußen als das ‚klassische Land der Kasernen und Schulen‘ pries, lenkte er nicht nur plötzlich die Aufmerksamkeit auf das in Chile eher ‚unbekannte‘ Preußen, sondern erteilte auch der Vorbildkonstruktion eine gewisse Legitimität (Cousin, 1832).

Ein weitaus größeres Publikum als die Publikationen ausländischer Bildungsreisender, erreichten die Berichte der chilenischen Reformer, was nicht nur mit sprachlichen Gründen in Verbindung zu bringen ist. Vielmehr lag es daran, dass die Reformer die Eigenschaften des deutschen Bildungswesens (insbesondere des preußischen und sächsischen) mit den Augen eines Lateinamerikaners bzw. Chilenen analysierten und sie damit an die Vorstellungen lokaler Leser anschlussfähig machten. Wichtigste Berichterstatter unter den Reformern waren der Jurist, Pädagoge und Politiker Valentín Letelier (1852–1919) und der Rechtsanwalt und Lehrer José Abelardo Núñez (1840–1910), die als diplomatische Beauftragte der Regierung von Domingo Santa María in Deutschland dienten. Beide agierten als Übersetzer, indem sie semantische Brücken zwischen dem chilenischen und deutschen Kontext bauten. Da ihre Aufenthalte grundsätzlich praktisch-politisch motiviert waren, versuchten sie mit ihren Beobachtungen keineswegs eine ‚objektive‘ Wiedergabe oder gar eine interessenlose Faktensammlung, sondern gingen höchst strategisch vor. Jede im Rahmen ihrer Berichte vorgenommene argumentative Ausklammerung und Hervorhebung, Abschwächung und Übertreibung, Wertschätzung und Begründung bestimmter Eigenschaften und Merkmale hatte einen Sinn, diente einem spezifischen Zweck. Die Briefe, Zeitungsartikel und Berichte, die Letelier und Núñez schrieben sind daher nicht nur als Reformschriften, sondern auch als grundlegende Medien der Referenzkonstruktion Deutschlands zu deuten. Núñez,

der vornehmlich Sachsen erkundete, veröffentlichte im Jahre 1883 in der Tageszeitung ‚El Ferrocarril‘ etwa die vielsagende Artikelreihe ‚Deutsches Leben‘, in welcher er seine Anerkennung für das deutsche Wahlsystem oder für die sächsischen Schulen ausdrückte (Núñez, 1882a, b). Sein im selben Jahre veröffentlichter Bericht ‚Studie zur modernen Bildung. Organisation der Lehrerseminare‘ ist geradezu als Werbeschrift für die Reform der Lehrerinnen- und Lehrerseminare zu deuten (Núñez, 1883). Auch Leteliers Aufenthalt als Sekretär der Diplomatischen Gesandtschaft in Berlin (1881–1885) erwies sich als höchst ergiebig. Die von ihm verfassten Berichte ‚Die Fröbel’sche Methode‘ (1883), ‚Die Schulen Berlins‘ (1885) und ‚Die Sekundar- und Hochschulbildung in Berlin‘ (1885) sind als programmatische Grundlage der Gymnasialreform und als eine Lobschrift Preußens zu betrachten (Letelier, 1885a, b, 1895a).

Die chilenische Orientierung an Deutschland ist insbesondere mit der durch diese schriftlichen Medien in Gang gebrachten Zirkulation von Sprüchen in Zusammenhang zu bringen. Ein im Rahmen der Reformreflexion und -diskussion viel zitiertes Spruch war beispielsweise der vom ‚preußischen Schulmeister‘, gemäß dem die siegreichen Schlachten von Königgratz (1866) und Sedan (1870) nicht so sehr dem preußischen Soldaten zu verdanken seien, sondern dem Schulmeister. Es war Núñez, der sich auf diesen weltweit verbreiteten Spruch berief. Wie selektiv er in seinem Verweis vorging offenbart die Tatsache, dass er als Sachsenbewunderer vom „Sieg des *deutschen* Schulmeisters“ sprach und nicht wie etwa die französischen Reformer vom Triumph des preußischen Schulmeisters (Núñez, 1882a; Trouillet, 1991). Dass dieser Spruch auf lokale Resonanz stieß, lag wiederum an einer brisanten Konjunktur. Die Idee, Bildung als Mittel zum Erreichen militärischer Stärke und geopolitischen Gewichts zu deuten, gewann in jener Zeit in Chile, dem Land, das sich als neue südpazifische Hegemonie-Nation zu stilisieren versuchte, an Bedeutung.

5. Referenzkonstruktion und ihre sozialpsychischen Operationen

Referenzkonstruktionen sind, wie bereits thematisiert, ebenfalls mit sozialpsychischen Operationen in Verbindung zu bringen, d.h. mit Faktoren nicht rationaler Art. So verleiteten projektive Identifikationen jeden Akteur dazu, ein seinen Bedürfnissen und Zielen entsprechendes Deutschlandbild zu schaffen (Waldow, 2010). Wie der britische Bildungshistoriker Armytage formulierte, gründet die Konstruktion eines externen Bezugspunktes nicht so sehr auf dem „was existiert, sondern auf [dem], von dem man sich wünscht, dass es in jenem Land existiere“ (Armytage, 2012, S. 50). Vor dem Hintergrund des deutschen Triumphs im deutsch-französischen Krieg von 1870/71 hatten die Reformer ihren Blick nach Deutschland

gerichtet, um die preußische Armee als Projektionsfläche für Vorstellungen einer ‚guten Armee‘ zu nutzen.⁴ Hatten die chilenischen Offiziere im Zuge des Salpeterkriegs, so die Argumente der Militärreformer, große Defizite gezeigt, sollte als Vorbild nicht mehr die französische, sondern die ‚siegreiche‘ preußische Armee fungieren (Alarcón, 2014, S. 100 ff.). Die dem Positivismus nahe stehenden Reformer projizierten auf die preußische Armee genau jene Eigenschaften, die sie für die eigene Armee wünschten: eine auf Wissenschaft und Leistung basierende Ausbildung sowie militärisch-technisches Prestige. Gerade in Hinblick auf die gefürchteten Angriffe der Nachbarländer schrieb der chilenische Gesandte in Berlin, Guillermo Matta, am 30. Januar 1882 hinsichtlich der deutschen Referenzgesellschaft an den Leiter der *Escuela Militar*, Emilio Sotomayor:

Chile muss an eine militärische Ausbildung denken, und zwar auf einer Höhe, mit der sie ihren Nachbarn Respekt einflößen könnte und gerade deswegen wäre es von Vorteil, Lehrmeister zu haben, die mit den modernen Fortschritten bestens vertraut sind (zitiert nach Ahumada, 1925; Übersetzung von der Autorin).

Im Rahmen der bildungspolitischen Diskussion projizierte Letelier seine Idee des ‚starken Staates‘, insbesondere das Prinzip des *Estado Docente* (Lehrstaat) auf Preußen.⁵ Leteliers Projektion auf Preußen war nicht nur mit den Bismarck’schen Sozialgesetzen verknüpft, sondern auch mit dem Kulturkampf der 1870er-Jahre, in dem er die ‚theologischen Kämpfe‘ Chiles widergespiegelt sah (Letelier, 1893, S. 30 f.). Seine Identifikation ging so weit, dass er die chilenischen Auseinandersetzungen kurzerhand *lucha de la cultura* bezeichnete: ‚Kulturkampf‘ (Letelier, 1895b). Zwar sind die Gemeinsamkeiten zwischen beiden Konflikte nicht zu leugnen: etwa die Auseinandersetzung zwischen Liberalen und konservativ-katholischen Kräften, die beanspruchte Einführung der Zivilehe und vor allem die Verlagerung dieses Kampfs auf das Schulwesen. Doch der Streitpunkt war im deutschen Fall das Schulaufsichtsgesetz von 1872, das die kirchliche Schulinspektion in Preußen aufhob und alle Schulen einer staatlichen Aufsicht unterstellte, während der Konflikt in Chile um die von Seiten des Staats beanspruchte Reglementierung des Prüfungswesens in den privaten (mehrheitlich katholischen) Gymnasien kreiste (Letelier, 1885a, S. 63; Galdames 1937, S. 78). Die Tatsache, dass Letelier diese grundlegenden Unterschiede in seinen Äußerungen ausblenden konnte zeigt wie sehr Referenzkonstruktionen auf eigenwilligen Ausdeutungen gründen.

Mit Leteliers Vorliebe für Preußen, insbesondere Bismarck, sind Gemeinsamkeiten zwischen Chile und Japan offensichtlich. So hatten auch die japanischen Politiker der Meiji-Zeit (1868–1912) zur Reorganisierung des Bildungswesens und der Armee Preußen bzw. das Deutsche Reich zum neuen *model state* erkoren, wobei die Referenz auf Deutschland im Unterschied zu Chile auch die Verfassungs- und Rechtspolitik betreffen sollte.⁶ Was der Vergleich zwischen beiden Fällen jedoch

zeigt, ist die semantische Spezifität von Referenzgesellschaften oder die ‚Soziologik‘ von Referenzkonstruktionen (Schriewer, 2005, S. 419). Referenzgesellschaften gründen auf vollends kontextgebundenen sowohl strategischen als auch projektiven Operationen, weshalb die in Japan und Chile jeweils konstruierten deutschen Referenzgesellschaften wenig miteinander gemein hatten. Mit anderen Worten, auch wenn die chilenischen und japanischen Reforme auf ein und denselben Ort Bezug nahmen, sind die Leitbegriffe und Argumentationen, mit denen sie ihre Verweise füllten zum Teil unterschiedlich und sogar gegensätzlich. Dermaßen verschieden waren diese Verweise, dass ein Außenstehender sogar denken könnte, dass es sich nicht um denselben Bezugsort handelt. Im japanischen Fall war Preußen bzw. das Deutsche Reich Argument für eine politische Umorientierung weg von liberaler Politik westlicher Prägung, hin zu einer konservativ gesinnten. Preußen/Deutschland fungierte somit als Synonym für die Beibehaltung traditioneller Werte, in diesem Fall für die Bewahrung des Shintoismus und Konfuzianismus (Schriewer, 2001, S. 308 f.). Im chilenischen Fall stand Preußen/Deutschland als Argument für Liberalismus, für Sozialgesetze und für den gegen die Katholische Kirche gerichteten Kulturkampf. Mehr noch, während die japanischen Reforme die konstitutionelle Monarchie des Deutschen Reiches als vorbildhaft stilisierten, blendeten die chilenischen Reforme, die sich als Republikaner priesen, dieses strategisch aus.

Die Tatsache, dass trotz gleichem Bezugsort mehrere, zum Teil voneinander abweichende Referenzinhalte entstehen, lässt sich auch *innerhalb* des chilenischen Kontexts feststellen. Dies lag u.a. daran, dass Deutschland über drei Jahrzehnte für ein äußerst breites Spektrum und teilweise sich gegenüberstehende Fraktionen attraktiv war, was als Paradoxie gedeutet werden kann (Waldow, 2010). Diese breite Attraktivität ist jedoch ebenfalls mit der relativen auch sprachbedingten Unkenntnis der chilenischen Akteure über Deutschland in Verbindung zu bringen. Vage Kenntnis, d.h. „nicht zu viel über das Land zu wissen“ kann demnach Referenzkonstruktionen erleichtern (ebd., S. 507). Während für die liberalen Reforme Preußen bzw. Deutschland für einen ‚starken Staat‘, Schulstaat, Kulturkampf, Forschungsuniversität, eine verbeamtete Lehrerschaft sowie eine moderne Armee stand, repräsentierte Deutschland für die Konservativen das kaiserliche Deutschland und das ‚Land der Kasernen‘, Obrigkeitsstaat und Untertanengesellschaft, welche auf Prinzipien von Autorität, Disziplin und Hierarchie aufbauten. Fern von jeglicher Idee essentialistischer Referenzkonstruktionen, variierten die Deutschlandbilder auch *innerhalb* der politischen Fraktionen. Diese Diskrepanzen waren auch von räumlicher Art: Während Reforme wie Núñez Sachsen bewunderten, waren Reforme wie Letelier ausnahmslose Preußenverehrer.

6. Referenz als Zusatzsinn: Deutschland als Argument

Was den chilenischen Fall auszeichnet ist, dass die Reformer Deutschlandbilder konstruierten, die konservativ-freundliche Eigenschaften wie Ordnung, Autorität, Disziplin und Hierarchie nicht etwa ausklammerten, sondern sogar betonten. Dieser Strategie, die zum Ziel hatte das notwendige Einverständnis der Konservativen für die Einführung der intendierten Bildungsreformen zu erlangen, folgte Núñez in dem Zeitungsartikel ‚Die Schulen Sachsens‘ (Núñez, 1882a). Das ‚sächsische Argument‘ nutzend, versuche Núñez zunächst Nähe zum fremden Bezugsort zu stiften, indem er z.B. die föderale Organisation Deutschlands zunächst verschwieg, eine Eigenschaft, die mit dem stark zentralistisch organisierten Chile nicht vereinbar war. Núñez‘ Argumentation zufolge war das Deutsche Reich deswegen bewundernswert, weil höchst ‚fortschrittliche‘ Bildungsreformen im Rahmen einer hierarchischen ‚Ordnung‘ durchgeführt wurden. Wie strategisch Núñez voringing, d.h. wie bewusst er seine Ideen je nach Adressatenkreis und Problemlage einsetzte, zeigt sein vier Jahre später in der Zeitschrift *Revista de Instrucción Primaria* publizierter Beitrag (Núñez, 1886, S. 69). In diesem Beitrag, der nicht mehr an die politischen Entscheidungsträger, insbesondere an die Konservativen, sondern an die progressive Volksschullehrerschaft gerichtet war, offenbarte er nun einen anderen Standpunkt. Er riet von einer blinden Imitation des deutschen Bildungswesens, der monarchischen Regierungsform und deren ‚alten Gewohnheiten‘ ab, und empfahl stattdessen eine an die nationalen Bedürfnisse und Kultur Chiles angepasste selektive Aneignung der deutschen Unterrichtsmethoden.

Auch in der hitzigen Diskussion um die Lehrplanreform wurde das ‚deutsche‘ bzw. ‚preußische‘ Argument eingesetzt. Bereits vor seiner Reise nach Berlin hatte Letelier für die flächendeckende Einführung eines Lehrplanmodells plädiert, das einem ‚homogenen und graduellen Didaktik-Prinzip‘ folgen sollte.⁷ Dieser Lehrplanidee begegneten die Konservativen mit großer Skepsis, vor allem da den realistischen Fächern eine hohe Gewichtung zukommen sollte. Während seines Berliner Aufenthalts 1885 wies Letelier nun mahnend darauf hin, dass seine umstrittene Lehrplanidee bereits mit großem Erfolg in den Berliner Gymnasien, Realgymnasien und Realschulen umgesetzt worden sei. Um seinem Argument Nachdruck zu verleihen, fügte er hinzu, dass es sich nicht um irgendein Land handele, sondern um die Nation, in der die wissenschaftliche Pädagogik ‚erfunden‘ worden sei (Letelier, 1885b, S. 38). Letelier verwies konkret auf den sogenannten ‚Konzentrischen Lehrplan‘, in dem die Stoffgebiete mehrmalig, wiederholend und vertiefend im Verlauf der Schuljahre durchgegangen wurden (Müller, 1903). Letelier klammerte in seinen Ausführungen nicht nur den Ursprung des Lehrplans, der auf Comenius zurückgeht, strategisch aus. Er stilisierte diesen geradezu als vorbildhafte ‚preußi-

sche‘ Lösung für ein im damaligen chilenischen Kontext höchst brisantes Problem: den Schulabsentismus. Leteliers Argument war, dass dieser Lehrplan frühzeitigen Schulabgängern die Möglichkeit bot, Grundkenntnisse in allen Fächern zu erwerben (Letelier, 1885a, S. 43). Leteliers Idee überzeugte den Unterrichtsminister Julio Bañados der 1889, trotz konservativen Einspruchs, die Einführung des *currículum concéntrico* (Konzentrischer Lehrplan) veranlasste. Wie kontrovers sich diese Lehrplanreform in der Praxis gestalten sollte, zeigte sich darin, dass das privat-katholische Schulwesen sich grundsätzlich weigern sollte, diesen Lehrplan einzuführen (Alarcón, 2014, S. 148–154).

Ähnliche Argumente lassen sich im Rahmen der Diskussion um die Gründung des *Instituto Pedagógico*, jener Institution zur systematischen Ausbildung der Gymnasiallehrerschaft, finden. Dazu sei angemerkt, dass bis dahin das Unterrichten an den *liceos* (Gymnasien) lediglich eine Neben- oder Übergangstätigkeit darstellte, die entweder von Vertretern anderer akademischer Berufe oder von *bachilleres* (Abiturienten) bzw. Studenten ausgeführt wurde. Auch wenn bereits über 40 Jahre zuvor diverse missglückte Reformprojekte in diesem Bereich eingebracht worden waren, wurde erst im Zuge der ‚Deutschen Reform‘ die Lehrtätigkeit von pädagogischen Laien angeprangert (Letelier, 1895b, S. 355 ff.). Kontrovers war die Idee einer staatlich geregelten Ausbildung für Lehrerinnen und Lehrer im Bereich der höheren Bildung vor allem deshalb, weil der Staat durch die Veranstaltung von Prüfungen und die Erteilung von Diplomen endgültig die Kontrolle über die Lehrbefugnis übernehmen würde. Allerdings profilierten sich neben konservativ-katholischen Kreisen als Gegner des Projekts auch die an den Gymnasien tätigen Laienlehrerinnen und -lehrer, die ihre Lehrtätigkeit und damit ihr gesellschaftliches Prestige gefährdet sahen (Alarcón, 2014, S. 245 ff.).

In seinem im Jahre 1885 in Berlin verfassten Bericht begründete Letelier die ‚Vorbildhaftigkeit‘ Preußens mit dem Argument, dass jeder preußische Lehrer, der eine Lehrbefugnis (Staatsexamen) erhalten wolle, sich einer staatlichen Prüfung unterziehen müsse und dazu verpflichtet wäre, ein pädagogisches Probejahr (*práctica*) zu absolvieren (Letelier, 1885a, S. 62). Solche Regelungen bestanden in Chile in keiner Weise, bemängelte er. Letelier warb für eine Ausbildung von Gymnasiallehrerinnen und -lehrern, die auf der Verbindung zwischen fachwissenschaftlicher und pädagogischer Ausbildung aufbauen und, wie im deutschen Fall, an der Philosophischen Fakultät angesiedelt sein sollte (Letelier, 1885a, S. 9). Mit offenkundiger Bewunderung für das Humboldt’sche Universitätsmodell argumentierte Letelier, dass die deutschen Universitäten, anders als die chilenische Staatsuniversität, auf der Einheit zwischen Forschung und Lehre gründen würden (Letelier, 1957, S. 105). Leteliers Idee, ein ‚Pädagogisches Seminar‘ (*Seminario Pedagógico*) einzurichten, stieß beim liberalen Reformpräsidenten José Manuel Balmaceda (1886–

1891) auf Wohlwollen. Das drei Jahre später eingeweihte *Instituto Pedagógico* wurde Leteliers Empfehlung folgend fast ausnahmslos mit deutschen Wissenschaftlern besetzt.

Auch in den hitzigen Debatten über die Einführung der Schulpflicht wurde das ‚deutsche Argument‘ von Seiten liberaler Akteure systematisch angeführt. Wie auch in vielen europäischen Ländern verbarg sich hinter der konservativen Opposition die Furcht vor einer ‚übertriebenen Aufklärung‘ der unteren Schichten und die Angst vor dem Verlust von Arbeitskräften (Kuhlemann, 1992). Zwar wurden die ersten Schulpflichtprojekte Chiles erst während der ‚Deutschen Reform‘ eingebracht, aber bereits 1856 hatten die liberal gesinnten Brüder Miguel Luis und Gregorio Victor Amunátegui für ein solches Gesetz geworben und sich dafür auf das „ausgezeichnete Modell Preußens“ berufen (Amunátegui & Amunátegui, 1857, S. V). Rund 26 Jahre nach ihnen wagte der Reformler Núñez einen neuen Anlauf. Aus dem Argument, dass die Basis des deutschen Bildungswesens die Unterrichtspflicht sei, folgerte er, dass die deutsche Volksschule die demokratischste Institution sei, die in einem im Wesentlichen aristokratischen Land wie Deutschland zu finden sei (Núñez, 1882a). Mit dieser Diskursstrategie wollte er zweifellos den konservativen Leser erreichen. Núñez versuchte anhand des ‚sächsischen‘ Beispiels zu belegen, dass die Unterrichtspflicht nicht zu sozialen Unruhen führen müsse. Die zweite Diskursstrategie von Núñez zielte darauf ab, den klerikal gesinnten Konservativen zu zeigen, dass die Unterrichtspflicht nicht mit Laizismus, wie einige prophezeiten, gleichzusetzen sei. Núñez berichtete daher mit großer Genauigkeit, dass in den sächsischen Schulen nicht nur konfessioneller Unterricht erteilt wurde, sondern auch, dass die Atmosphäre in diesen Schulen, der in einer Kirche ähnelte (Núñez, 1882a).

Im Rahmen der Lehrerinnen- und Lehrerversammlung (*Congreso Pedagógico*) von 1889 brachte der Seminarlehrer José María Muñoz ein konkretes Schulpflichtprojekt ein. Muñoz, der dank eines staatlichen Stipendiums am Dresdner Lehrerseminar Friedrichstadt studiert hatte, ließ sich in seinem Projekt geradewegs vom preußischen Allgemeinen Landrecht von 1794 inspirieren. So sprach sich Muñoz für die Einführung einer *Unterrichtspflicht* aus, und nicht etwa für die radikalere Variante der *Schulpflicht*, welche zum Besuch einer Schule zwang und damit den Hausunterricht nicht erlaubte, der in elitären Kreisen Chiles noch weit verbreitet war (Núñez, 1890, S. 261). Mit dem Verweis auf die preußische und nicht etwa auf die französische Regelung von 1882 ging Muñoz auch deswegen strategisch vor, weil er davon ausgehen musste, dass die Konservativen dem weltlich-laizistischen Charakter des Unterrichts, wie dieser etwa in Ferrys Schulpflichtgesetz vorgeschrieben wurde, nicht zustimmen würden.⁸ Unterrichtsminister Bañados verkündete letztendlich die Verankerung des Gesetzes für 1891, spätestens 1892 (Núñez,

1890, S. X). Der Bürgerkrieg von 1891 setzte diesem Vorhaben jedoch ein jähes Ende. Erst 1900 gelang es dem liberal gesonnenen Senator der Radikalen Partei, Pedro Bannen, das Thema wieder auf die politische Agenda zu setzen. Interessanterweise folgte auch Bannens Projekt dem preußischen Gesetzesprinzip der Unterrichtspflicht und nicht etwa dem der Schulpflicht (Comisión de Instrucción Primaria, 1903, S. 4 f.).

Hinsichtlich Bannens Projekt sind die Inhalte des Gegenprojekts, das die konservativen Senatoren im Rahmen der parlamentarischen Debatten vorstellten, besonders auffallend. Und zwar deshalb, weil dieses Gegenprojekt zeigt, dass Referenzgesellschaften innerhalb eines sozialpolitischen Kontexts gewöhnlich keine uneingeschränkte ausnahmslose Hegemonie genießen, sondern mit anderen Referenzgesellschaften konkurrieren müssen. Zunächst assoziierten die konservativen Senatoren Bannens Projekt mit Kategorien wie ‚überwältigendem Zentralismus‘ und ‚Staatsmonopol‘ (*monopolio del Estado*), um anschließend auf das englische und US-amerikanische Beispiel zu verweisen.⁹ Was sie statt einer Schulpflicht für das chilenische Bildungswesen dementsprechend wünschten, war administrative Dezentralisierung, lokale Kontrolle der Schulen und die Betonung der privaten Trägerschaft des chilenischen Bildungswesens.

7. Der Wandel von Referenzgesellschaften

Aufgrund ihrer situations- und kontextbedingten Konstruktion haben Referenzgesellschaften keinen Ewigkeitswert, vielmehr sind sie stetem Wandel unterworfen. Schon seit Ende des 19. Jahrhunderts hatten verschiedene lateinamerikanische Reformer mit Interesse die chilenischen Reformen in Schule und Armee verfolgt. Zusehends sollte sich Chile als Referenzgesellschaft für andere lateinamerikanische Länder profilieren. Ähnlich wie Japan, das als Vermittler von westlichen Modellen in China agierte, vermittelte Chile deutsche Modelle an andere lateinamerikanische Länder, die sich dadurch den Weg nach Deutschland ersparen konnten (Alarcón 2014, S. 423 ff., 2010). Dieser äußerst frühe Süd-Süd-Transfer, der sich während der höchst konfliktvollen Nationalstaatskonsolidierungsphase des lateinamerikanischen Kontinents entwickeln sollte, erfolgte auf zwei Wegen: zum einen durch Vergabe von Stipendien an lateinamerikanische Studierende und angehende Offiziere, die sich an chilenischen Bildungsanstalten, wie dem *Instituto Pedagógico*, den Lehrerinnen- und Lehrerseminaren, der *Escuela Militar* und der *Academia de Guerra* ausbilden lassen konnten, zum anderen durch die von mehreren lateinamerikanischen Regierungen erfolgte Berufung chilenischer Bildungsexperten – seien es Lehrerinnen und Lehrer oder Offiziere. Interessanterweise waren es nicht Nachbarländer, die sich zuerst an diesem Süd-Süd-Transferprozess mit Chile beteiligten,

sondern zentralamerikanische Nationen wie Costa Rica, El Salvador, Honduras, Nicaragua und Panama (Alarcón, 2014, S. 423 ff.). Bezeichnend ist in diesem Zusammenhang das Beispiel des argentinischen Nachbarn, der aufgrund des Wettbewerbsdrucks mit Chile dessen Problemlösungsmuster nachahmte, ohne jedoch chilenische Expertise einzubeziehen. Für die Reformen in Schule und Armee sollten die argentinischen Reformer, dieser Strategie folgend, stattdessen direkt deutsche Experten engagieren. Sowohl die *Escuela Superior de Guerra* zur Ausbildung der Generalstabsoffiziere als auch das *Instituto Nacional del Profesorado Secundario* zur Ausbildung der Lehrerinnen und Lehrer im Bereich der höheren Bildung, sind als Wirkungen dieses direkten deutsch-argentinischen Transfers zu sehen.

Parallel zu diesen Entwicklungen wandelten sich jedoch auch die innerchilenischen Perspektiven auf Staat, Politik und Schule. Der Generationswechsel führte schon vor dem Ersten Weltkrieg zu einer bildungspolitischen Umorientierung. Die deutsche Referenzgesellschaft und die Ergebnisse der ‚Deutschen Reform‘ wurden von diesen neuen Reformern zunehmend als ‚autoritär‘, ‚hierarchisch‘, ‚aristokratisch‘, kurz ‚undemokratisch‘ empfunden. Für diese vollends nationalistisch gesinnten Reformer rückten im Zeichen der neuen Wertargumente ‚Demokratie‘, ‚Industrialisierung‘, ‚Patriotismus‘ die USA in das Zentrum ihrer Aufmerksamkeit, während das monarchische Deutschland wenig Anziehungskraft besaß. Der Wechsel der Referenz von Deutschland auf die USA ist neben einer innenpolitischen Krise ebenso mit wirtschaftlichen und geopolitischen Faktoren in Zusammenhang zu bringen. Während des Ersten Weltkriegs hatte die Seeblockade der Alliierten Deutschland als wichtigsten Käufer des Nitrats den Zugang zum Chilesalpeter verschlossen, was der Erfindung des Haber-Bosch-Verfahrens zur synthetischen Stickstoffherstellung den Weg bereitet hatte: der chilenische Salpeterboom hatte sein Ende erreicht. Schon in den 1920er-Jahren sollten US-amerikanische Unternehmen den gesamten chilenischen Kupferbergbau kontrollieren – nicht mehr Salpeter, sondern Kupfer war nun das bedeutendste Exportprodukt der chilenischen Wirtschaft. Die US-amerikanischen Behörden und Vereinigungen förderte ihrerseits aktiv das neue Bündnis mit Chile, da ihre eigene Industrie vom Kupfer stark profitierte.

Die Abwendung von Deutschland ergab sich in der Armee anders. Während sich die Referenzkonstruktion der USA im Rahmen des Bildungswesens bereits vor dem Ersten Weltkrieg ergab, stellte die Militärführung noch während des Kriegs die Beispielhaftigkeit der preußisch-deutschen Armee nicht in Frage. Kritische Stimmen plädierten lediglich für eine den nationalen Bedingungen angepasste Aneignung preußisch-deutscher Militärprogramme. Erst die deutsche Niederlage im Ersten Weltkrieg sollte zu einer Erosion der militärischen Referenzposition Deutschlands in Chile führen.

8. Fazit

Im Rahmen der methodisch-theoretischen Perspektive der Bildungstransfer- und Rezeptionsstudien hat dieser Beitrag einen in Chile ab Ende des 19. Jahrhunderts bis Anfang des 20. Jahrhunderts stattfindenden Reformprozess in Schule und Armee thematisiert, der sich an deutschen Modellen orientieren sollte. Der Beitrag fokussierte auf den chilenischen Kontext, d.h. auf die in diesem Kontext selbst variierende, selektive Nutzung von Ideen, Institutionen oder Theorien zu Zwecken der Legitimation und Überzeugung. Der Fokus auf den Rezeptionskontext gewährte Einblicke in die Rationalitäten der lokalen Akteure, auf ihre eigenwilligen Reformstrategien und -maßnahmen. Dadurch konnte gezeigt werden, dass die lokalen Akteure trotz der asymmetrischen Machtverhältnisse, die während des Hochimperialismus bestanden, über Handlungsmächtigkeit (*agency*) verfügen konnten. Der relationale Blick auf Rezeptions- und Diffusionskontext machte außerdem die wechselseitigen Abhängigkeiten und Interessen beider Kontexte (Import von Rohstoffen und Erweiterung des Waffenhandels auf deutscher Seite versus Aneignung von Wissen und Expertise auf chilenischer Seite) ersichtlich.

Im Verlauf des Beitrags wurde weiterhin bestätigt, dass Prozesse, die in der Aktualität anhand von Begriffen wie ‚educational borrowing‘, ‚policy attraction‘ oder ‚travelling reforms‘ untersucht werden, gewiss nicht neu sind. Schlüsselfiguren der Vergleichenden Erziehungswissenschaft wie Harold Noah und Max Eckstein haben darauf hingewiesen, dass die Zeitperiode ab Ende des 19. Jahrhunderts bis Anfang des 20. Jahrhunderts sogar als *die* Zeit des ‚educational borrowing‘ verstanden werden sollte (Noah & Eckstein, 1969). Ein Vergleich zwischen den Praxen der auswärtigen Referenzkonstruktion jener und heutiger Zeit lässt jedoch klare Unterschiede hinsichtlich der beteiligten Akteure, Instrumente und Medien erkennen. Während heute internationale Organisationen, internationale Schulleistungsvergleichsstudien wie PISA und z.B. Rankings zur Referenzkonstruktion mancher Bildungssysteme entscheidend beitragen, waren es während jener Zeit vor allem reisende Gelehrte und Politiker und die von ihnen verfassten international zirkulierenden Berichte, die manche Nationen zur Erringung bildungspolitischer Beispielhaftigkeit verhalfen. Man denke z.B. im chilenischen Fall an die Aufenthalte von Valentín Letelier und José Abelardo Núñez in Deutschland und an ihre ausführlichen Berichterstattungen zum preußischen bzw. sächsischen Bildungswesen.

Der chilenische Fall hat außerdem bestätigt, dass nicht nur bildungspolitische, sondern auch (geo-)politische und wirtschaftliche Faktoren im Rahmen von Referenzkonstruktionsprozessen eine bedeutende Rolle spielen. So ist die von den chilenischen Reformern unternommene Modellkonstruktion Deutschlands sowohl mit dem innenpolitischen Konflikt um den *Estado Docente* als auch mit den um die

führenden Staaten des Salpeterkriegs sich bildenden internationalen Allianzen, in Zusammenhang zu bringen. Nicht unbedeutend war ebenso, dass der chilenische Staat im Rahmen dieses Kriegs das Salpetermonopol errang, das dem Staat wichtige Einnahmequellen zur Finanzierung der Reformen bescherten sollte.

Neben (geo-)politischen und wirtschaftlichen Faktoren hat dieser Beitrag zusätzlich die Aufmerksamkeit auf Faktoren sozialpsychischer Art wie z.B. Projektion gelenkt. So projizierten die chilenischen Reformler auf die preußische Armee jene Eigenschaften, die sie einer ‚guten Armee‘ zusprachen: Wissenschaft, Leistung und Prestige. Ebenso ist das chilenische Reformfieber und die damit verbundene Konstruktion Deutschlands zur neuen Referenzgesellschaft auch mit der verbreiteten Angst vor der kriegerischen Invasion der Nachbarländer in Zusammenhang zu bringen. Gerade der Fokus auf Faktoren nicht rationaler Art sollte in zukünftigen Studien zu Referenzkonstruktionen und Bildungstransfer weiter verfolgt werden.

Interessanterweise zeigt der chilenische Fall auch, dass verschiedene Formen von Externalisierungen, im Sinne Luhmanns, im Rahmen von Reformreflexionen in verknüpfter Weise auftreten können. So erfolgten die positivistisch gesinnten Reformen, die für eine wissenschaftlich-technische Armee warben, zunächst durch eine ‚Externalisierung auf Wissenschaft‘ und anschließend durch eine ‚Externalisierung auf Welt‘, eben weil sie ihr wissenschaftliches Ideal in der preußischen Armee widergespiegelt sahen. Dazu sei angemerkt, dass interessanterweise der Positivismus als Denktradition in Deutschland keine tiefen Wurzeln schlug.

Weiterhin hat dieser Beitrag verdeutlicht, dass die Konstruktion von Referenzgesellschaften einen Multiplikator-Effekt haben kann. Die Tatsache, dass Chile bereits ab Ende des 19. Jahrhunderts aufgrund seiner Reformen von Seiten anderer lateinamerikanischer Staaten als ‚indigene‘ Referenzgesellschaft gefeiert wurde, bekräftigt diese Annahme. Zukünftige Untersuchungen könnten die Zusammenhänge zwischen Nord-Süd- und Süd-Süd-Bildungstransferprozessen weiterverfolgen und damit eurozentrisch bedingte Forschungsansätze und -begriffe problematisieren.

Grundsätzlich hat der Beitrag gezeigt, dass es sich bei Referenzgesellschaften keinesfalls um statische, sondern um dynamische Konstrukte handelt. Dementsprechend kursierten je nach Akteur, Notlage und Adressatenkreis diverse und zum Teil höchst paradoxe Deutschlandbilder. Man denke an das Deutschlandbild der Konservativen, das an Sprüchen und Leitbegriffen wie ‚Land der Kasernen‘ und Obrigkeitsstaat anlehnte, versus das ‚liberale‘ Deutschlandbild, das auf Begriffen wie ‚Schulstaat‘ und ‚Forschungsuniversität‘ gründete. Auch die kontrastreichen Referenzkonstruktionen, die die chilenischen und japanischen Reformler hinsichtlich Deutschland nahezu zeitgleich unternahmen, bestätigen die Kontextbedingtheit von Referenzgesellschaften. Bei Referenzgesellschaften handelt es sich folglich um

vollends semantisch-kommunikative Konstrukte, die in höchst kontroverse Reformdiskussionen eingebettet sind. Der chilenische Fall offenbart demnach, dass je heftiger der politische Widerstand zu einer geplanten Reformmaßnahme war, der diskursive Verweis auf das deutsche Modell desto insistenter ausfiel – man denke an das langwährende ‚deutsche‘ Argument hinsichtlich der Verankerung der Unterrichts- bzw. Schulpflicht. Der Fall zeigt weiterhin, dass Referenzgesellschaften keinen Ewigkeitswert haben. So übte Deutschland für die neuen nationalistisch gesinnten Reformer bereits im Vorfeld des Ersten Weltkriegs wenig Anziehungskraft aus. Die veränderten innen- und außenpolitischen Problemlagen führten stattdessen zu einer Umorientierung auf die USA, die mit den neuen reformerischen Leitbegriffen ‚Demokratie‘, ‚Industrialisierung‘ und ‚Patriotismus‘ in Verbindung gebracht wurde.

Dieser Beitrag lädt schließlich dazu ein, im Rahmen der Vergleichenden Erziehungswissenschaft historischen Bildungstransferfällen größere Aufmerksamkeit zu schenken. Nicht nur, weil Internationalisierungs- und Globalisierungsprozesse eine lange Geschichte haben, sondern auch, weil der historische Bezug im Rahmen der Diskussion aktueller Problematiken höchst gewinnbringende Einblicke geben kann. Anhand der Untersuchung historischer Fälle können tief verwurzelte Bildungstraditionen und Bildungskulturen, langdauernde Bildungsreformkonflikte sowie in der Aktualität verblasste oder augenscheinlich vergessene internationale Rivalitäts- und Kooperationsbeziehungen zum Vorschein kommen, die bei ausschließlich vergleichenden Studien verdeckt bleiben könnten.

Anmerkungen

1. Weiterhin existieren andere Modalitäten von Externalisierung: Zum einen ‚Externalisierung auf Wissenschaft‘ und zum anderen ‚Externalisierung auf Tradition oder Geschichte‘. Bei der letzten handelt es sich um einen Rekurs auf die eigene Theoriegeschichte und Denktradition.
2. In seiner Rede ‚Der Staat und die Nationalerziehung‘ von 1888 entwickelte Letelier diesbezüglich erste konzeptionelle Grundlagen (Letelier, 1957, S. 125).
3. Zum Thema des Salpeters, vgl. Loeber, 2010 und zum Thema der Rüstungsinteressen vgl. Schäfer, 1974, S. 22.
4. Waldow beschreibt ein ähnliches Vorgehen im Rahmen der neueren deutschen Reformdiskussion hinsichtlich des finnischen Bildungswesens (Waldow, 2010).
5. Seine Vorliebe für Bismarck drückte Letelier im folgenden Werk aus: Letelier, 1886, S. 83 u. 121, vgl. auch Silva, 2008, S. 41–42.
6. Mori Arinori, japanische Gelehrte, Diplomat und damaliger Erziehungsminister, hatte wie Valentín Letelier Bismarck verehrt und einen ‚starken Staat‘ befürwortet, allerdings aus völlig anderen Motiven aufgrund völlig anderer Motivationen (vgl. Schriewer, 2001, S. 308).
7. ‚La instrucción pública‘ ist zuerst in der Zeitung *El Heraldo* am 23.08.1880 erschienen, später auch in Letelier, 1895b, S. 309–314.

8. Vgl. zur Geschichte der allgemeinen Schulpflicht in Deutschland und Frankreich Tenorth, 2009 und Schriewer, 1985.
9. Vgl. hierzu 30. Ordentliche Sitzung vom 29. Juli 1902 des Congreso Nacional, Cámara de Senadores, 1903, S. 618–620.

Literatur

- Ahumada, A. (1925, 11 de octubre). El primer instructor alemán. Antecedentes que motivaron su contratación. *El Mercurio*.
- Alarcón, C. (2010). Frühe Formen des Süd-Süd Transfers und Kooperation im Bildungsbereich. Chilenische Diffusion von Bildungsexperten und -modellen nach Costa Rica, Venezuela und Bolivien am Anfang des 20. Jahrhunderts. In U. Engel & M. Middell (Hrsg.), *World orders revisited* (S. 135–154). Leipzig: Universitätsverlag Leipzig.
- Alarcón, C. (2014). *Modelltransfer im Schatten des Krieges. ‚Deutsche‘ Bildungs- und ‚Preußische‘ Militärreformen in Chile, 1879–1920*. Frankfurt a.M.: Lang.
- Amayo, E. (1988). *La política británica en la Guerra del Pacífico*. Lima: Ed. Horizonte.
- Amunátegui, M.L. & Amunátegui, G. (1857). *De la instrucción primaria en Chile: Lo que es i lo que debería ser*. Santiago: Impr. del Ferrocarril.
- Armytage, W.H.G. (2012). *The American influence on English education*. London: Routledge.
- Bendix, R. (1977). *Nation-building and citizenship. Studies of our changing social order*. California: University of California Press.
- Bendix, R. (1978). *Kings or people. Power and the mandate to rule*. Berkeley: University of California Press.
- Caruso, M. (2010). *Geist oder Mechanik. Unterrichtsordnungen als kulturelle Konstruktionen in Preußen, Dänemark (Schleswig-Holstein) und Spanien, 1800–1870*. Frankfurt a.M.: Lang.
- Chisholm, L. & Steiner-Khamsi, G. (Eds.). (2009). *South-south cooperation in education and development*. New York: Teachers College Press.
- Comisión de Instrucción Primaria. (1903). *La instrucción primaria obligatoria ante el Senado. El proyecto de lei i el informe de la comisión. Los discursos de los señores Raimundo Silva Cruz, Pedro Bannen i Enrique Mac-Iver*. Santiago: Impr. Cervantes.
- Congreso Nacional. Cámara de Senadores. (1903). *Boletín de sesiones ordinarias*. Santiago: Impr. Nacional.
- Cousin, V. (1832). *Bericht des Herrn M. V. Cousin über den Zustand des öffentlichen Unterrichts in einigen Ländern Deutschlands, und besonders in Preußen. Als Beytrag zur Kenntniß des deutschen und französischen Unterrichtswesens*. Altona: Hammerich.
- Cousin, V. (1833). *Rapport sur l'état de l'instruction publique dans quelques pays de l'Allemagne, et particulièrement en Prusse*. Paris: Levrault.
- Cruchaga Tocornal, M. (1949). Actitud de Alemania durante la Guerra del Pacífico. *Boletín de la Academia Chilena de la Historia*, XVI (40), 29–44.
- Espagne, M. & Werner, M. (1985). Deutsch-französischer Kulturtransfer im 18. und 19. Jahrhundert. Zu einem neuen interdisziplinären Forschungsprogramm des C.N.R.S. *Francia – Forschungen zur westeuropäischen Geschichte*, 13, 502–510.
- Galdames, L. (1937). *Valentín Letelier y su obra (1852–1919)*. Santiago: Impr. Universitaria.
- Hell, J. (1965). Deutschland und Chile von 1871–1918. *Wissenschaftliche Zeitschrift der Universität Rostock*, 14 (1/2), 81–105.
- Huber, E.R. (1990). *Deutsche Verfassungsgeschichte seit 1789*. Stuttgart: Kohlhammer.

- Janssen, E. (1984). *Ursachen und Folgen des Salpeterkrieges unter besonderer Berücksichtigung der britischen Interessen*. Frankfurt a.M.: Lang.
- Kuhlemann, F.-M. (1992). *Modernisierung und Disziplinierung*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Letelier, V. (1885a). *La instrucción secundaria y la instrucción universitaria en Berlín. Informe elevado al Supremo Gobierno por la Legación de Chile en Berlín*. Santiago: Impr. Nacional.
- Letelier, V. (1885b). *Las escuelas de Berlín. Informe elevado al Supremo Gobierno por la Legación de Chile en Alemania*. Santiago: Impr. Nacional.
- Letelier, V. (1886). *De la ciencia política en Chile. Obra premiada en el certamen Varela*. Santiago: Impr. Gutenberg.
- Letelier, V. (1893). *Ellos i nosotros o sea los liberales i los autoritarios*. Concepción: Impr. 'El Sur'.
- Letelier, V. (1895a). El método froebeliano. In V. Letelier, *La lucha por la cultura. Miscelánea de artículos políticos i estudios pedagógicos* (pp. 285–296). Santiago: Impr. Barcelona.
- Letelier, V. (1895b). *La lucha por la cultura. Miscelánea de artículos políticos i estudios pedagógicos*. Santiago: Impr. Barcelona.
- Letelier, V. (1957). Teoría de la instrucción pública. *Anales de la Universidad de Chile, CXV* (105), 65–97.
- Loeber, K. (2010). *Der Niedergang des Chilesalpeters. Chemische Forschung, militärische Interessen, ökonomische Auswirkungen*. Berlin: Wissenschaftlicher Verlag Berlin.
- Mann, H. (1844). *Seventh annual report of the Secretary of the Board of Education*. Boston: Dutton and Wentworth.
- Meyer, J.W., Boli, J., Thomas, G.M. & Ramirez, F.O. (2005). Die Weltgesellschaft und der Nationalstaat. In J.W. Meyer (Hrsg.), *Weltkultur. Wie die westlichen Prinzipien die Welt durchdringen* (S. 85–132). Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Middell, M. (2007). Kulturtransfer und transnationale Geschichte. In M. Middell (Hrsg.), *Dimensionen der Kultur- und Gesellschaftsgeschichte* (S. 49–69). Leipzig: Leipziger Universitätsverlag.
- Müller, H. (1903). Konzentration in konzentrischen Kreisen. Ein Beitrag zur Herbeiführung einer planmäßig durchgeführten Konzentration auf der Grundlage des methodischen Fortschritts in konzentrischen Kreisen. *Deutsche Blätter für den erziehenden Unterricht*, 31 (15), 118–121.
- Nipperdey, T. (1987). *Deutsche Geschichte, 1800–1866: Bürgerwelt und starker Staat*. München: Beck.
- Noah, H.J. & Eckstein, M.A. (1969). *Towards a science of comparative education*. New York: Macmillan.
- Núñez, J.A. (1882a, 15 de mayo). Vida alemana. Las escuelas de Sajonia. *Diario El Ferrocarril*.
- Núñez, J.A. (1882b, 31 de mayo). Vida alemana. Una elección popular en Leipzig. *Diario El Ferrocarril*.
- Núñez, J.A. (1883). *Estudios sobre educación moderna. Organización de escuelas normales. Informe presentado al Señor Ministro de Instrucción Pública*. Santiago: Impr. de la Librería Americana.
- Núñez, J.A. (1886). Enseñanza normal. *Revista de Instrucción Primaria*, I, (2), 65–74.
- Núñez, J.A. (Hrsg.). (1890). *Congreso Nacional Pedagógico. Resumen de las discusiones, actas i memorias presentadas al primer Congreso Pedagógico celebrado en Santiago de Chile en Septiembre de 1889*. Santiago: Impr. Nacional.
- Pfütze, R. (1982). Der Pazifik-Krieg und Bismarck. *Condor*, 45 (2531), 1–18.

- Phillips, D. & Ochs, K. (2003). Processes of policy borrowing in education: Some explanatory and analytical devices. *Comparative Education*, 39 (4), 451–461.
- Schäfer, J. (1974). *Deutsche Militärhilfe an Südamerika. Militär- und Rüstungsinteressen in Argentinien, Bolivien und Chile vor 1914*. Düsseldorf: Bertelsmann.
- Schriewer, J. (1985). ‚Weltlich, unentgeltlich, obligatorisch‘. Konstitutionsprozesse nationaler Erziehungssysteme im 19. Jahrhundert. *Francia – Forschungen zur westeuropäischen Geschichte*, 13, 663–674.
- Schriewer, J. (1998). Konstruktion von Internationalität: Referenzhorizonte pädagogischen Wissens im Wandel gesellschaftlicher Systeme. Spanien, Sowjetunion/Russland, China. In J. Schriewer & H. Kaeble (Hrsg.), *Gesellschaften im Vergleich: Forschungen aus Sozial- und Geschichtswissenschaften* (S. 151–258) Frankfurt a.M.: Lang.
- Schriewer, J. (2001). Fortschrittsmodelle und Modellkonstruktionen. Formen der Internationalisierung pädagogischen Wissens. In J. Büschenfeld, H. Franz & F.-M. Kuhlemann (Hrsg.), *Wissenschaftsgeschichte heute. Festschrift für Peter Lundgreen* (S. 302–327). Bielefeld: Verlag für Regionalgeschichte.
- Schriewer, J. (2005). Wie global ist die institutionalisierte Entwicklungsprogrammatisierung? Neo-institutionalistische Thesen im Licht kulturvergleichender Analysen. In B. Heintz, R. Münch & H. Tyrell (Hrsg.), *Weltgesellschaft: Theoretische Zugänge und empirische Problemlagen* (Zeitschrift für Soziologie, 34, Sonderheft 1) (S. 415–441). Stuttgart: Lucius & Lucius.
- Silva, P. (2008). *In the name of reason: Technocrats and politics in Chile*. Pennsylvania: Pennsylvania State University Press.
- Steiner-Khamsi, G. (2003). Vergleich und Subtraktion: Das Residuum zwischen Globalem und Lokalem. In H. Kaeble & J. Schriewer (Hrsg.), *Vergleich und Transfer. Komparatistik in den Geschichts-, Sozial- und Kulturwissenschaften* (S. 369–397). Frankfurt a.M.: Campus.
- Steiner-Khamsi, G. (2012). Understanding policy borrowing and lending: Building comparative policy studies. In G. Steiner-Khamsi & F. Waldow (Eds.), *Policy borrowing and lending in education* (World yearbook of education) (pp. 3–17). London: Routledge.
- Steiner-Khamsi, G. & Quist, H. (2000). The politics of educational borrowing: Reopening the case of Achimota in British Ghana. *Comparative Educational Review*, 44 (3), 272–299.
- Tenorth, H.-E. (2009). Kurze Geschichte der allgemeinen Schulpflicht. Von der klassenspezifischen Unterrichtspflicht Preußens bis zur heutigen Pflichtschule. *Le Monde Diplomatique*, 6, 34–35.
- Trouillet, B. (1991). *‚Der Sieg des preußischen Schulmeisters‘ und seine Folgen für Frankreich. 1870–1914*. Köln: Böhlau.
- Waldow, F. (2010). Der Traum vom ‚skandinavisch schlau Werden‘. Drei Thesen zur Rolle Finnlands als Projektionsfläche in der gegenwärtigen Bildungsdebatte. *Zeitschrift für Pädagogik*, 56 (4), 497–511.
- Waldow, F. (2012). Standardization and legitimacy. Two central concepts in research on educational borrowing and lending. In G. Steiner-Khamsi & F. Waldow (Eds.), *Policy borrowing and lending in education* (World yearbook of education) (pp. 411–427). London: Routledge.
- Zymek, B. (1975). *Das Ausland als Argument in der pädagogischen Reformdiskussion. Schulpolitische Selbstrechtfertigung, Auslandspropaganda, internationale Verständigung und Ansätze zu einer vergleichenden Erziehungswissenschaft in der internationalen Berichterstattung deutscher pädagogischer Zeitschriften. 1871–1952*. Ratingen: Aloys Henn.



Tertium Comparationis
Journal für International und Interkulturell
Vergleichende Erziehungswissenschaft
Vol. 21, No. 1, pp. 49–69, 2015
Copyright © 2015 Waxmann Verlag GmbH
Printed in Germany. All rights reserved

International Vergleichende Erziehungswissenschaft
und Educational Governance.
Synergiepotenziale und Herausforderungen
im Kontext empirischer Forschungszugänge

Isabell van Ackeren & Esther Dominique Klein

Universität Duisburg-Essen

Abstract

Nationally and internationally, there is a growing interest in an analytical governance perspective that is guided by the search for effective constellations of quality development mechanisms in education systems. This article discusses how concepts of educational governance and international comparative approaches can be joined and further developed using empirical research. This field of research proves to be substantially complex: The historical cultural context influences intentions and processes in education policies, as well as the very possibility to create acceptance for new governing instruments and to implement them on the other levels of the education system. The orientations of actors in all areas of the education system are influenced by the already existing and – across the various states – highly heterogeneous governance structures and processes, at the macro level of the school system as well as with a view to the specific relationships and interactions of individual actors (micro level).

A look at empirical educational research – for instance, in the context of international comparative school performance studies – reveals how important an in-depth comparative approach is and that this approach also calls for a qualitative approach to fully understand educational processes and their differential effects. International comparative education may as well benefit from the further development of empirical approaches.

1. Einführung

Anders als in vielen anderen Teildisziplinen der Erziehungswissenschaft (z.B. Schulpädagogik, Interkulturelle Pädagogik, Medienpädagogik u.a.) bezieht sich die Vergleichende Erziehungswissenschaft (VE) nicht auf ein mehr oder weniger kon-

turiertes Themenfeld, sondern auf ein Vorgehen, nämlich den Vergleich bzw. die Komparation. In der Betonung des Vorgehens – gegenüber einem thematischen Fokus – ist die VE wiederum z.B. der Empirischen Bildungsforschung nah, welche selbst sehr unterschiedliche Themenfelder bedient und dabei einen erfahrungswissenschaftlichen Ansatz der Erkenntnisgewinnung verfolgt. Die VE ist ebenfalls thematisch sehr offen und dadurch vielfältig anschlussfähig für ganz unterschiedliche Teildisziplinen der Erziehungswissenschaft und auch ihrer Nachbardisziplinen.

In diesem Beitrag wird gleichwohl ein thematischer Fokus gewählt. Im Vordergrund steht nachfolgend die Governance von Bildungssystemen bzw. Governance-Strukturen im Kontext der sogenannten Neuen Steuerung in international vergleichender Perspektive; dabei stehen die Ansätze der *Educational Governance*, welche sich seit den 2000er-Jahren aus sozialwissenschaftlichen Governance-Ansätzen (z.B. Benz, 2004; Mayntz, 2004) heraus entwickelt haben im Zentrum (vgl. Abschnitt 2). Das mögliche Potenzial des systematischen wechselseitigen Bezugs der VE und der Educational Governance wurde nicht zuletzt durch Befunde der internationalen Large-Scale-Assessments (LSA) aufgezeigt. LSA haben für die Perspektive sensibilisiert, dass die heterogenen nationalen Steuerungsformen sowie differente organisatorische Rahmenbedingungen von Schule und Unterricht mitverantwortlich für die unterschiedliche Leistungsfähigkeit und die unterschiedliche soziale Selektivität von Bildungssystemen sein können (vgl. van Ackeren & Brauckmann, 2010; van Ackeren, Brauckmann & Klein, in Druck).

Das Steuerungsthema ist in jüngster Zeit – insbesondere mit Blick auf Fragen evidenzbasierten bzw. evidenzinformierten Handelns (vgl. van Ackeren, Heinrich & Thiel, 2013; Schrader, 2014) – auch in das bildungspolitische Interessensfeld gerückt, was z.B. im Rahmen der BMBF-Förderlinie ‚Steuerung im Bildungssystem‘ (SteBis) (vgl. www.stebis.de [17.08.2014]) zum Ausdruck kommt. Die in dieser Linie geförderten Projekte eröffnen auch vergleichende Perspektiven, allerdings weitgehend beschränkt auf Vergleiche ausgewählter Bundesländer, wenngleich natürlich immer unter Berücksichtigung des internationalen Forschungsstands. Es mangelt insgesamt aber noch an einer systematischeren, breiteren Berücksichtigung der internationalen Dimension im Kontext der Educational Governance-Perspektive (Parreira do Amaral, 2011). Dabei treffen globale Phänomene (z.B. im Kontext Neuer Steuerung) auf nationale und lokale kulturell und historisch gewachsene Strukturen, was differenzielle Wirkungen erwarten lässt. Der methodisch geleitete, in die Forschung unmittelbar eingebundene international-analytische Blick im Themenfeld kann folglich ertragreich sein und erklärendes Wissen zur Wirkung von Steuerungsinstrumenten und Governance-Regimes befördern bzw. Wissensbestände entsprechend differenzieren. Dies soll im Folgenden weiterführend betrachtet werden.

Vor diesem Hintergrund besteht das Ziel des vorliegenden Beitrags darin, die möglichen Synergien der teildisziplinären Verknüpfung zwischen Educational Governance und der Beschreibung von Steuerungsphänomenen auf einer empirischen Basis einerseits und der komparativen Analyse andererseits herauszuarbeiten. Dabei sollen disziplinäre Profilierungsoptionen aufgezeigt sowie mögliche Herausforderungen und Grenzen skizziert werden. Hierzu werden zunächst die beiden Felder Educational Governance und VE beschrieben. Anschließend werden anhand gemeinsamer Profilierungsbedarfe, Themenfelder, forschungsmethodologischer Herausforderungen und Herausforderungen der Adressatenorientierung mögliche Synergiepotenziale und -grenzen herausgearbeitet.

2. Governance, Educational Governance und die internationale Perspektive

2.1 Governance als bereichsübergreifendes Konzept

Der Governance-Begriff ist zunächst bereichsunspezifisch; er wurde etwa Mitte der 1990er-Jahre wesentlich durch die ‚Commission on Global Governance‘ geprägt. Er bezieht sich auf die Gesamtheit der zahlreichen Wege, auf denen Individuen sowie öffentliche und private Institutionen ihre gemeinsamen Angelegenheiten regeln (Commission on Global Governance, 1995). Es gibt zwar Kontinuitätslinien, doch grenzt sich das Governance-Konzept nicht unerheblich von vorherigen, simplen linearen Planungs- und Steuerungsansätzen ab, indem hierarchische Steuerungsperspektiven erweitert werden (Schimank, 2009): Steuerung wird demnach als Aushandlung und Koordination zwischen Akteuren zur Bewältigung von Problemen verstanden. Diese erweiterte Perspektive schließt beispielsweise (Quasi-)Märkte, Netzwerkkonstellationen oder internationale Austauschbeziehungen mit ein. Der Governance-Ansatz fokussiert die Bewältigung politischer Probleme, die sich z.B. mit Blick auf die Teilhabe an einem knappen Gut (z.B. Bildung) ergeben.

Dabei liegt zugleich die internationale Perspektive nahe: Im Kontext von Globalisierungsprozessen in unterschiedlichen gesellschaftlich relevanten Bereichen steigt die Relevanz von Governance-Systemen und supranationalen Akteuren, wie z.B. der OECD und der Europäischen Kommission (Martens & Wolf, 2009). Dies umfasst Handels- und Finanzmärkte ebenso wie technologische Entwicklungen, Klima- und Umweltpolitik, Kommunikation und Mobilität, aber auch den Bildungsbereich im Hinblick auf Lernerträge und die auf die Qualitätsentwicklung bezogene Steuerungsfrage von Bildungssystemen. In der Perspektive weiter zunehmender internationaler Verflechtungen und Interdependenzen steigt der Koordinierungs- und Regulierungsbedarf; es entstehen „quer zur territorial basierten staatlichen Herrschaftsformation“ neue Governance-Strukturen, „die die territorial

ausgerichteten Formen staatlicher Steuerung, Regulierung und Legitimation modifizieren“ (Simonis, Lauth & Bröchler, 2007, S. 148) bzw. in denen Steuerungsentscheidungen teilweise gar nicht mehr durch den Staat selbst getroffen werden (z.B. Hurrelmann, Leibfried, Martens & Meyer, 2008).

Bei insgesamt reduzierter Steuerungsfähigkeit im Sinne direkter Durchsetzungskraft sind zentrale staatliche Institutionen in diesem Kontext zugleich mit widersprüchlichen Herausforderungen konfrontiert. Auf der einen Seite gibt es den Druck, an nationale (z.B. in föderalen Systemen) sowie internationale Entwicklungstrends Anschluss zu halten, etwa im Hinblick auf sich schnell verändernde soziale, wirtschaftliche und ökologische Kontextbedingungen, oder im Bildungsbereich z.B. mit Blick auf die Teilnahme an standardisierten Verfahren der Leistungsmessung und ein damit verbundenes outputorientiertes Verständnis der Steuerung von Bildung. Auf der anderen Seite gilt es, nach innen gerichtete Spannungsverhältnisse, die sich durch landesweite und internationale Entwicklungstrends und Angleichungsprozesse (*policy convergence*; vgl. z.B. Martens & Weymann, 2008) ergeben können, zu bewältigen, wenn z.B. durch datengestützte Vergleiche (z.B. auf der Basis von Wohlstandsindikatoren) ungleiche regionale Entwicklungen sichtbar werden, Wettbewerb und soziale Integration unvereinbar erscheinen oder im Bildungsbereich der Aufwand der Teilnahme an standardisierten internationalen Leistungsvergleichsstudien als unverhältnismäßig mit Blick auf konkrete Erträge für lokale Schulentwicklungsprozesse angesehen wird.

Trotz der vermutlich hohen Beständigkeit zentralstaatlicher, territorial bestimmter Aufgabenbereiche und damit von Macht und legitimationsbedürftiger Herrschaftsgewalt, hat die Anzahl von politischen Entscheidungspunkten auf subnationaler und supranationaler Ebene sowie in ausdifferenzierten (funktionalen) Politikfeldern mit Mehrebenengovernance deutlich zugenommen (Simonis et al., 2007, S. 156).

Simonis, Lauth und Bröchler leiten aus dem Wandel von Staatlichkeit (vgl. im Bildungsbereich dazu auch das DDS-Themenheft ‚Staatlichkeit des Bildungswesens im Wandel‘, Die Deutsche Schule, 2012) besondere Herausforderungen für ihr disziplinäres Arbeitsfeld, die Vergleichende Politikwissenschaft, ab. Demnach ist zu untersuchen, „an welchen Orten, in welchen Formen, mit welchem Erfolg relevante politische Entscheidungen getroffen werden, wo also, wie und von welchen Akteuren politische Herrschaft ausgeübt wird“ (ebd.). Neben der mehrbenenanalytischen Perspektive verweisen die Autoren auch auf die Notwendigkeit, „internationale Diffusionseffekte“ bzw. interkulturelle Transfers bei der Analyse zu berücksichtigen und den nationalen Untersuchungsrahmen entsprechend zu erweitern (ebd., S. 157).

2.2 Educational-Governance-Ansatz

In der auf den Bildungsbereich bezogenen Education bzw. Educational-Governance-Perspektive kommt ebenfalls eine veränderte bildungspolitische Wirklichkeit zum Ausdruck. Zur Entwicklung von der Planungsvorstellung der Ministerialbürokratie und dem technokratischen Gestaltungsoptimismus der 1950er- und 1960er-Jahre, der durch einschlägige Policy-Studien im Bereich der Implementationsforschung entlarvten Steuerungssillusion seit den 1970er-Jahren, der Entdeckung der Einzelschule als pädagogische Handlungseinheit und Motor der Schulentwicklung sowie zur Evolution der Educational Governance-Perspektive seit Mitte der 2000er-Jahre sei für einen Überblick auf Berkemeyer (2010) und Schimank (2009) verwiesen.

Im deutschsprachigen Raum hat sich der Ansatz der Educational Governance in den 2000er-Jahren aus der Tradition sozialwissenschaftlicher Governance-Ansätze entwickelt und kann einerseits als Analyseperspektive begriffen werden, welche das Schulsystem als Mehrebenensystem versteht, auf dessen Ebenen die Akteure mit ihren jeweils spezifischen Handlungslogiken nicht hierarchisch, sondern *functional* differenziert sind, aber im Rahmen sogenannter Akteurskonstellationen zueinander in Interdependenzbeziehungen stehen, innerhalb derer die Handlungen verschiedener Akteure koordiniert werden müssen (Altrichter & Heinrich, 2007; Kussau & Brüsemeister, 2007). Vielfach wird mittlerweile auf die Governance-Definition von Altrichter und Maag Merki (2010) rekurriert, nämlich im Sinne der Analyse des Zustandekommens, der Aufrechterhaltung und Transformation sozialer Ordnungen und Leistungen unter der Perspektive der Handlungskoordination zwischen verschiedenen interdependenten Akteuren im Mehrebenensystem. Für die Handlungskoordination stehen verschiedene ‚Idealtypen‘ der Koordinierung zur Verfügung (Hierarchie, Markt, Netzwerk), innerhalb derer wiederum unterschiedliche Koordinierungsstrategien (gegenseitige Beobachtung, Beeinflussung, Verhandlung) zum Tragen kommen (vgl. Schimank, 2007). Das Governance-Konzept – so zeigen entsprechende Arbeiten (vgl. z.B. die Studien in der Reihe ‚Educational Governance‘, Springer VS) – ist damit hinreichend breit angelegt, alle Varianten der Steuerung im Sinne der Koordinierung (nicht: Determinierung) interdependenter Akteure einzuschließen.

Analog zu dieser Analyseperspektive ist andererseits bildungspolitische Steuerung im Sinne von Governance gekennzeichnet durch den Rückgang der Bedeutung hierarchischer Entscheidungen und der gleichzeitigen ausgeweiteten Relevanz von Institutionen zur Bewältigung von bildungsbezogenen Problembereichen über Staaten und Gesellschaften hinweg. Dies ist nicht gleichzusetzen mit einem staatlichen Rückzug, sondern zielt auf die Suche nach besseren Wegen der Zielerrei-

chung, nicht zuletzt im Sinne einer „soft governance“ (Popp, Akbik, de Olano & Martens, 2012, S. 228).

3. Vergleichende Erziehungswissenschaft und Steuerungsfragen

3.1 Zentrale Relevanz der Kontextsensibilität

Der prozessbezogene Blick und die Kontextsensibilität von Bildungsprozessen kommen ebenso in der VE zum Tragen. Der Wandel von Staatlichkeit stellt auch die VE vor Herausforderungen im Forschungszugriff:

The constituent societies are a mixture of national, sub-national, regional societies and language-based associations. Most are basically geographical units, but their geographical demographics always cross boundaries. Instead of making comparative education more standardized, the defining lines of nations, cultures, geographical boundaries and thus contexts are becoming more blurred and complex (Lee, Napier & Manzon, 2014, S. 147).

In umgekehrter Perspektive bietet sich für die VE die Chance, auf gestiegene Differenzierungsbedarfe hinzuweisen, insbesondere im Bereich des *policy borrowing*, *policy lending* bzw. *policy transfer* (z.B. Phillips & Ochs, 2003). „As comparative education is a field that is fundamentally grounded on an interest in learning from each other’s experience (that is, generated from each other’s contexts), context has always mattered“ (Lee et al., 2014, S. 150). Werde der Kontext nicht berücksichtigt, laufe die VE Gefahr, für Legitimationszwecke gebraucht bzw. gar missbraucht zu werden sowie lokal Strukturen aufzuzwängen, die in einem anderen Konstellationsgefüge weniger förderlich sind, gegebenenfalls auch durch ‚Rekontextualisierung‘ (Fend, 2008) nicht-intendierte Steuerungseffekte zu erzeugen. „Many of the policy borrowing undertakings can become clichéd lip service, or an extreme way to justify existing practice as already aligned to the successful practices in international benchmarks“ (Lee et al., 2014, S. 148).

Der historisch-kulturelle Kontext beeinflusst bildungspolitische Intentionen und Prozesse sowie die grundsätzliche Möglichkeit, Akzeptanz für neue Steuerungsinstrumente zu schaffen und sie auf den anderen Ebenen des Bildungssystems zu implementieren (vgl. Phillips & Ochs, 2003). Die Orientierungen von Akteuren in allen Bereichen des Bildungssystems sind dabei geprägt durch die bereits bestehenden und über die verschiedenen Staaten hinweg zum Teil äußerst heterogenen Makro- wie Mikrostrukturen und -prozesse der Steuerung: „Steuerung bedeutet stets Steuerung von bereits Gesteuertem“ (Drewek, 2009, S. 182; van Ackeren et al., in Druck). Die VE lenkt insofern die Aufmerksamkeit neben den strukturellen Charakteristika der Bildungssysteme auf weitere Erklärungsgrößen, die sich z.B. aus den historisch-kulturellen Wurzeln unterschiedlicher Bildungssysteme ergeben

und mit empirischen Methoden teils schwierig fassbar sind (z.B. Schriewer & Martinez, 2004; Steiner-Khamsi, 2009; Yang, 2007).

Das dialektische Verhältnis des Globalen und des Lokalen in jeweils zunehmend entgrenzten Strukturen und spezifischen Kontexten ist also ein zentrales Grundmotiv des Diskurses innerhalb der VE. Fragen der Systemsteuerung und der Wirkung von Governance-Konstellationsgefügen sind unmittelbar anschlussfähig.

3.2 Beispiele empirisch fundierter, international vergleichender Zugänge zu Governance-Fragen

Die International Vergleichende Erziehungswissenschaft versucht vor allem durch die Gegenüberstellung und den Vergleich unterschiedlicher Bildungssysteme Gemeinsamkeiten und Unterschiede herauszuarbeiten und Hypothesen über maßgebliche Wirkungsfaktoren zu entwickeln (z.B. Phillips & Schweisfurth, 2007). In der internationalen Forschung zu Wirkungen verschiedener Governance-Strukturen lassen sich hier in den vergangenen Jahren unterschiedliche Zugänge beobachten, die breiter rezipiert wurden bzw. an denen die Autoren zum Teil selbst beteiligt waren (vgl. auch van Ackeren & Brauckmann, 2010; van Ackeren et al., in Druck).

Länderübergreifende Trends der Ausgestaltung von Governance wurden beispielsweise in der bereits etwas älteren Studie ‚Education Governance and Social Integration and Exclusion in Education‘ (EGSIE, vgl. Lindblad & Popkewitz, 2001a, b) identifiziert. Dabei wurde der Frage nachgegangen, wie im Zuge der internationalen Durchsetzung neoliberaler Tendenzen in der Bildungspolitik Wandlungsprozesse in verschiedenen europäischen Ländern interpretiert, bewertet und umgesetzt werden (*restructuring* bzw. Umgestaltung des Bildungssystems als sozialer Reproduktions- und Konstruktionsprozess globaler Phänomene auf unterschiedlichen Ebenen nationaler Bildungssysteme). Mittels Forschungsreviews, Textanalysen offizieller Dokumente, Befragung von Schülerinnen und Schülern, der Analyse nationaler und internationaler Statistiken sowie Interviews mit Akteuren auf der Schulsystem- sowie auf der Einzelschulebene wurden dabei verschiedene Trends für die Bildungspolitik der späten 1990er-Jahre herausgearbeitet, welche insbesondere auf Mechanismen einer weniger stark hierarchischen, dafür stärker auf markt- und netzwerkorientierte Formen der Steuerung abzielen. Diese umfassen u.a.: Tendenz der Dezentralisierung und der damit verbundenen lokalen Ressourcenverwaltung, Einführung des Kontraktmanagements als Instrument der Ergebnissteuerung, Stärkung neuer Formen der Selbstevaluation, Professionalisierung von Lehrkräften, Zentralisierungstendenzen (z.B. Qualitätssicherung durch standardisierte Testverfahren bei gleichzeitiger Abnahme der Autonomie der Lehrkräfte in diesem Bereich), Einforderung von Rechenschaftslegung über erzielte Ergebnisse, Stärkung von Partnerschaften zwischen Schulen, Gemeinden, Staat und

Wirtschaft, Angehen der Probleme sozialer Ungleichheit, stärkere Berücksichtigung von Ethnizität, Geschlecht und Familienstrukturen bei der Bewertung und Gestaltung von Bildungsprozessen, Stärkung der Moralerziehung und Staatsbürgerkunde sowie Ausrichtung bildungsstatistischer Daten auf die Unterstützung von Handlungsentscheidungen.

Im Anschluss an die Befunde der ersten PISA-Studien 2000 und 2003, die den Blick auf die Erträge von Bildungssystemen lenkten, hat beispielsweise die ‚Arbeitsgruppe Internationale Vergleichsstudie‘ (2007a) den angenommenen Zusammenhang zwischen Steuerungskonzept und Schülerleistungen als Forschungsfrage aufgegriffen. Im Rahmen einer deskriptiv-analytischen Zusammenstellung von Länderdaten wurden nach einem gemeinsamen, theoretisch hergeleiteten Analyseraster die Schulsystemmerkmale und bildungspolitischen Steuerungsstrategien von sechs Referenzstaaten zum Zeitpunkt der Erhebung herausgearbeitet, die zum Teil deutlich bessere PISA-Ergebnisse aufwiesen als Deutschland. Die Untersuchung hat zwar – auch durch die Einbindung von Bildungsexperten aus den jeweils betrachteten Ländern – Klarheit erbracht, welche Reformansätze und Steuerungsstrategien die erfolgreicherer Bildungssysteme kennzeichneten. Dazu gehörten Bildungsstandards und Systembeobachtung nach Maßgabe dieser Standards, systematische interne und externe Evaluationsverfahren, Unterstützungssysteme für Schulen und Lehrkräfte, Integration und Förderung von Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund, Ausbau differenzierter Bildungsangebote, gegebenenfalls unter Erhöhung der Eigenverantwortung der Schulen, sowie rationale und differenzierte Steuerung des Ressourceneinsatzes als Konsequenz der Systembeobachtung. Zur Erklärung der PISA-Varianzen konnten jedoch nur erste hypothetische Ansätze entwickelt werden. Ebenso blieb offen, welche umfassende Steuerungsstrategie den betrachteten Bildungssystemen zum Zeitpunkt der Erhebung jeweils zugrunde lag und wie bestimmte Konstellationsgefüge von Steuerungsansätzen gegebenenfalls wirksam wurden. Im Anschluss an den Ländervergleich hat die Arbeitsgruppe Internationale Vergleichsstudie (2007b) die jeweils föderal organisierten Länder Kanada und Deutschland vertiefend verglichen, wobei auch – im Unterschied zur vorherigen Studie – PISA-Datensätze reanalysiert wurden. Die Forschergruppe kam zu dem Befund, dass sowohl Unterschiede hinsichtlich der Steuerung der Schulsysteme als auch sozioökonomische und soziokulturelle Kontexte, insbesondere die Immigrationspolitik, einen Beitrag zur Erklärung der Unterschiede der Schülerkompetenzen leisten.

Mittlerweile werden auch im Rahmen von LSA wie PISA nicht nur individuelle Leistungsfaktoren in den Blick genommen, sondern auch schulsystemische Einflussgrößen der Leistungserbringung. Dazu gehören Strategien und Maßnahmen der Auswahl und Gruppierung von Schülerinnen und Schülern, das Schulmanage-

ment, die Finanzausstattung, elterliche Schulwahlfreiheit, Rechenschaftslegung, Schulautonomie und schulische Ressourcen (OECD, 2007). Zudem hat sich die OECD in letzter Zeit vor allem mit dem Einfluss wichtiger Governance-Trends auf die Rolle von Schulleitungen beschäftigt (OECD, 2008). In der OECD-Publikation ‚PISA 2009 results: What makes a school successful? Resources, policies and practices‘ (OECD, 2010) wird ebenfalls explizit der Frage nachgegangen, welche struktur- und steuerungsbezogenen Charakteristika die „high-performing school systems“ im PISA-Kontext kennzeichnen. Dabei geht es auch um „governance of school systems“ (S. 68 ff.), differenziert in die Themenfelder einzelschulischer Gestaltungsautonomie und freier elterlicher Schulwahl.

Zwar wird auf die Grenzen der Analysen hingewiesen, u.a. mit Blick auf den Charakter der Daten, die auf Selbsteinschätzungen beruhen und nicht im Rahmen von Experimental-Designs erhoben wurden, dem Mehrebenen-Charakter mit den angewandten statistischen Verfahren nicht durchgängig gerecht werden und lediglich korrelative Analysen, jedoch keine Zusammenhänge bieten (ebd., S. 30). Gleichwohl werden Charakteristika erfolgreicher PISA-Staaten – gemessen an überdurchschnittlichen Lernresultaten und unterdurchschnittlichen sozioökonomischen Ungleichheiten – zumindest in länderübergreifenden Mustern und Tendenzen beschrieben, u.a. im Hinblick auf eine größere Autonomie der Einzelschule, insbesondere bei curricularen Entscheidungen, sowie standardbasierte extern administrierte Tests und Prüfungen. Schlechtere Resultate zeigen sich hingegen in Ländern, die z.B. hohe Klassenwiederholerquoten und eine starke Gliederung des Schulsystems aufweisen bzw. zu einem besonders frühen Zeitpunkt die Schülerinnen und Schüler auf unterschiedliche Bildungsgänge verteilen (ebd., S. 13). Eine umfassende, komplexe Analyse von Steuerung und Governance in den betrachteten Bildungssystemen kann allerdings auf der Grundlage der verfügbaren PISA-Daten nicht geleistet werden.

Als methodisches Problemfeld bleibt demnach die Feststellung, dass die quantitativ-analytischen Erklärungsbeiträge, welche insbesondere Large-Scale-Ansätze wie PISA für den Einfluss schulpolitischer Gestaltung aufweisen, nur minimal sind.

4. Vergleichende Erziehungswissenschaft und Educational Governance: Mögliche Synergiepotenziale und Herausforderungen

4.1 Profilierungsbedarf und Profilierungsoptionen

Die internationale Perspektive ist in der Erziehungswissenschaft und angrenzenden Disziplinen in den vergangenen Jahren erheblich ausgeweitet worden, und zwar weit über die International Vergleichende Erziehungswissenschaft hinaus, was letz-

tere wiederum vor die Herausforderung stellt, das eigene Profil stärker auszuscharfen bzw. sich neu aufzustellen. Internationale Forschungs Kooperationen haben sich augenscheinlich verstärkt, nicht zuletzt im Kontext der internationalen Large-Scale-Assessments, und es gibt eine erkennbar höhere Präsenz auf internationalen Tagungen und Kongressen, sicherlich auch aufgrund entsprechender Anreizstrukturen in den Hochschulen sowie in der Forschungsförderung. Einerseits schaffen solche Entwicklungen einen Rahmen zur Förderung der theoretischen und forschungsmethodischen Weiterentwicklung in der Disziplin. Andererseits geraten komparative Teildisziplinen, wie etwa in der Erziehungswissenschaft oder Politikwissenschaft, unter Legitimationsdruck mit Blick auf ein methodisches Vorgehen, das auch andere Teildisziplinen zunehmend stärker für sich beanspruchen, verknüpft mit der Forderung nach einer Erhöhung des empirischen Kenntnisstandes der VE, die hier anderen Disziplinen wie etwa der Schuleffektivitätsforschung hinterherläuft, welche selbst stark auf den internationalen Vergleich hin orientiert sind. In diesem Zusammenhang warnen Lee et al. (2014, S. 147):

First, comparative education by nature is a culture-sensitive discipline, but because of the strenuous efforts of comparativists to establish it as an academic field or discipline, efforts of scientization have unintentionally and ironically led to, and reinforced, decontextualization.

In der Kontextsensibilität sowie der Prozess- und Verständnisorientierung liegt gerade – wie oben dargelegt – die Stärke der VE. Diesen Referenzpunkt teilt sie sich mit dem Educational Governance-Ansatz. Governance-Forschung lässt „die Spezifika des gestalteten humanen Bereichs nicht implizit, wie dies zu tun rein quantitativ indizierende Forschung in Versuchung ist, sondern macht sie auf dem Hintergrund ontologischer Grundannahmen über den Charakter des Sozialen explizit“ (Fend, 2014, S. 39).

Dieser Mehrwert der differenzierenden Betrachtung soll exemplarisch an dem Steuerungsinstrument zentraler Abschlussprüfungen (*statewide exit exams*) verdeutlicht werden. Eine einfache binäre Kodierung im Sinne von *mit zentraler Prüfung* bzw. *ohne zentrale Prüfung* – wie es z.B. teilweise bei bildungsökonomischen Analysen der outputbezogenen Wirkungen (Schülerleistungen) der Fall ist – wird der Vielgestaltigkeit und Komplexität des Governance-Gegenstands nicht gerecht. Klein (2013) zeigt in ihrer international vergleichenden Studie zu zentralen Abschlussprüfungen das Zusammenspiel differenzieller Steuerungszwecksetzungen, Akteurskonstellationen im Kontext der Prüfungsorganisation sowie Standardisierungsgrade der realen Prüfungsorganisationen von Abschlussprüfungen in verschiedenen Ländern auf. Auch innerdeutsche Vergleiche der Prüfungsverfahren im Zentralabitur belegen, dass es erhebliche Unterschiede in der Konzeption und Durchführung der Prüfungselemente gibt, die mit sehr unterschiedlichen Erwartun-

gen an das Prüfungssystem seitens der bildungspolitischen Akteure verknüpft sind und somit differenzielle Steuerungswirkungen erwarten lassen (Klein & van Ackeren, 2011; Klein, Kühn, van Ackeren & Block, 2009).

Steuerungsfragen haben sich in den vergangenen knapp zehn Jahren zu einem thematischen Kernbereich der Forschung in der Erziehungswissenschaft sowie an der Schnittstelle zu Soziologie, Politikwissenschaft und Ökonomie entwickelt und sind einer größeren Anzahl an Erziehungswissenschaftlern und fachnahen Kolleginnen und Kollegen bekannt. Hier könnte sich die VE durchaus sichtbarer platzieren, indem Steuerungsfragen stärker in tatsächlich *komparativen* Verfahren analysiert werden. Kategorien der Educational Governance erweisen sich dabei als hilfreich für die Analyse internationaler Bildungspolitik (Parreira do Amaral, 2011), etwa mit Blick auf die Betrachtung des Bildungssystems als Mehrebenensystem, Akteurskonstellationen, Interessen und Handlungslogiken, subjektive und mentale Komponenten sowie (nicht-)intendierte Steuerungswirkungen.

Durch die gemeinsame Bearbeitung von Themenfeldern entstehen bzw. differenzieren sich (inter-)disziplinäre Diskurse, die die theoretische und empirische Weiterentwicklung befördern. Arbeiten in disziplinären Kernbereichen schaffen fachwissenschaftliche (aber z.B. auch bildungspolitische) Aufmerksamkeit für andere Zugänge und ihre Potenziale.

4.2 Gemeinsames breites Themenfeld

Die Governance-Perspektive weist mit ihrem Fokus auf die Analyse institutionalisierter Koordinationsformen (bildungs-)politischen Handelns und die Bewältigung politischer Probleme auf vielfältige Themen- und Forschungsausrichtungen hin, die in international vergleichender Perspektive bearbeitet werden können.

Dabei kann die vergleichende Forschung, wie oben bereits angesprochen, die Mehrebenen-Perspektive auf Koordinationsmechanismen zwischen politisch-administrativen Akteuren innerhalb eines Landes, den einzelnen Bildungseinrichtungen und den darin Tätigen in leitender und anderer professioneller Funktion einnehmen. Deren Projektionen, Werte und Interessen, die in unterschiedlicher Intensität die Governance-Struktur prägen und die Art und Weise kollektiven Handelns beeinflussen, dabei jedoch auf differenzielle historisch-kulturelle Entwicklungswege aufbauen (z.B. hinsichtlich der Wahrnehmung von Hierarchien, vgl. z.B. Hofstede, 2001), bieten ein breites Themenfeld für komparative Forschungsansätze. Dieses kann z.B. auch die Beschreibung von Rekontextualisierungsprozessen (Fend, 2008), intendierten und nicht intendierten Steuerungswirkungen sowie die Herausarbeitung von Gelingens- und Misslingensbedingungen der Steuerung mit Blick auf angestrebte (leistungsbezogene) Ziele umfassen.

Neben der komparativen Analyse länderspezifischer Steuerungsstrukturen und -prozesse stellen auch überstaatliche Einrichtungen als weitere Steuerungsebene sowie die Frage nach internationalen Diffusionsprozessen globaler Phänomene in nationalstaatliches Handeln einen relevanten Forschungsgegenstand für die VE dar. Amos, Schmid, Schrader und Thiel (2011, S. 21) verweisen darauf, dass

theoretische und methodische Konsequenzen aus dem Sachverhalt gezogen [werden], dass politische Entscheidungen zunehmend oberhalb der Ebene des Nationalstaates, in einem internationalen, horizontal und vertikal verflochtenen Mehrebenensystem in der Kooperation von staatlichen und nicht-staatlichen Akteuren, getroffen werden. Vor allem die Internationalen Organisationen (IOs) spielen eine zentrale Rolle. Zu den wichtigsten zählen die EU, die OECD und die UNESCO; in anderen Teilen der Welt auch stärker die Weltbank oder der Internationale Währungsfonds.

Hier gibt es bislang, wie dargestellt, nur wenige komparative Ansätze. Die Chancen einer systematischen Einbeziehung der internationalen Dimension liegen dabei in der Herausarbeitung des Speziellen bzw. Universellen durch Variation von Makrofaktoren des Bildungswesens (zumindest im hypothesengenerierenden Sinne). Statt einer Fokussierung auf Einzelaspekte geht es um die Verortung der „Funktionalität der Elemente in einem größeren Steuerungskontext“ (Maag Merki, Langer & Altrichter, 2014, S. 11), der über den internationalen Zugang nochmals erweitert werden kann.

Ein Beispiel: Evidence-Based-Governance-Regimes

Ein mögliches Themenfeld für die Verknüpfung von Governance-Forschung einerseits und komparativer Analyse andererseits ist die Beschreibung globaler Phänomene bzw. der Konvergenz von Bildungssystemen anhand aktueller Entwicklungen. In jüngster Zeit wird beispielsweise hierzulande wie international die Relevanz von Daten bzw. *Evidenz(en)* für Steuerungsprozesse und *rational choices* diskutiert (z.B. Ozga, 2008; Grek, 2010; Fazekas & Burns, 2012; Schrader, 2014; vgl. Supplement zum Zusammenhang zwischen evidenzbasierter Bildungspolitik sowie Bildungspraxis und der Kommunikation zwischen Wissenschaft und Öffentlichkeit, ZfE, 2014). Begrifflich wird dies u.a. als ‚evidence-based policy‘, ‚knowledge-informed policy making‘, ‚governing by numbers‘ oder ‚knowledge in governance‘ bzw. ‚governance of knowledge‘ (Generierung, Vermittlung und Nutzung von Wissen) sowie ‚evidence-based governance regime‘ (Ehren, Altrichter, McNamara & O’Hara, 2013) gefasst. Grek und Ozga (2010) sprechen in diesem Kontext auch vom Prozess der Verwissenschaftlichung von Governance (S. 272):

The new governance forms of decentralization and deregulation create a need for steering through evaluation: evaluation data fill the space between state and the new consumer-citizen.

In diesem Zusammenhang kann auch die Finanzierung und Unterstützung von Forschung zur Generierung von Daten selbst als zentraler Steuerungsmechanismus angesehen werden. Aus demokratietheoretischer Perspektive wird zudem diskutiert, dass der starke Bezug auf Daten und Evidenzen die Bedeutung von Aushandlungsprozessen, die Konsensbildung und den Austausch unterschiedlicher Perspektiven und Meinungen verringere (Fazekas & Burns, 2012, S. 13). In diesem Kontext wird auch von einer „de-politicisation of knowledge-based decision-making“ (ebd., S. 14) gesprochen, indem Entscheidungen zunehmend an Experten-Kommissionen delegiert würden.

Neben der Beschreibung kontextspezifischer Evidence-Based Governance-Regimes bzw. ihrer Adaption an nationale bzw. regional bestehende Governance-Strukturen, bieten insbesondere bei diesem Themenfeld die bereits mehrfach erwähnten supranationalen Organisationen wie die OECD oder die Europäische Kommission einen Ansatzpunkt für die komparative Analyse. Aufgrund ihrer technischen Expertise bei der Generierung länderübergreifend vergleichbarer Daten, anhand derer Länder ihren in spezifischer Weise operationalisierten Bildungserfolg messen und politisches Handeln entsprechend anpassen können, haben sie als datenreiche Steuerungsakteure an Bedeutung gewonnen (vgl. Grek, 2010) und können vor allem durch den Modus der Beeinflussung (vgl. Schimank, 2007) Handlungen koordinieren, indem politische Handlungsfelder konstruiert werden, die zugleich bestimmte Perspektiven im Sinne des *agenda setting* transportieren (ebd., S. 397). Zu den zentralen Analyse- und Diskussionsfeldern der OECD gehören beispielsweise (vgl. van Ackeren, Klein & Strunck, 2011):

- Steuerung von Bildungssystemen: Evidenzbasierung, Bildungsmärkte;
- Curriculumentwicklung: Grundbildungskonzept;
- Erträge von Bildung: Kompetenzerwerb, Chancengleichheit, Schulversagen;
- Akteure im Bildungswesen: Lehrerbildung, Schulleitung;
- besondere pädagogische Förderung: Migration.

Hier finden sich Themenfelder, die mit differenzierenden Zugängen der VE vertiefter bearbeitet und z.B. auch hinsichtlich der (möglicherweise zwischen Ländern divergierenden) Steuerungswirkung von Agenda Setting durch supranationale Akteure wie die OECD analysiert werden können. Ebenso bietet das strategische datengestützte Handeln neuer Akteure ein breites Analysefeld, vor allem im systematischen Bezug auf theoretische Ansätze der Educational Governance-Forschung und empirische Methoden. Letztlich ist auch *Governance* als Forschungsthema, das in anderen Ländern auf differenzielle Weise wissenschaftlich bearbeitet wird, ein mögliches Themenfeld International Vergleichender Erziehungswissenschaft.

4.3 Forschungsmethodologische Herausforderungen

Eine gemeinsame Herausforderung ergibt sich für die VE und die Educational Governance-Forschung in der forschungsmethodologischen und -methodischen Weiterentwicklung. Fend (2014, S. 14) verweist – dabei hat er die Governance-Perspektive vor Augen – auf das Potenzial der Verknüpfung „interpretativer Prozessanalysen“ mit „sozialwissenschaftlichen Wirkungsanalysen, die den Fokus auf die Ergebnisse legen, in der Interpretationen der Ergebnisse sich aber von interpretativen und handlungsorientierten Prozessanalysen leiten lassen“. Dabei ist die oft thematisierte Trennung qualitativer und quantitativer Zugänge gerade nicht relevant; beide haben Vor- und Nachteile und können sich in der systematischen wechselseitigen Bezugnahme bereichern (vgl. im Überblick Maag Merki et al., 2014).

Zentraler ist das Spannungsfeld von idiographischem und nomothetischem Vorgehen, von detaillierter Analyse einerseits und der Suche nach Allgemeingültigkeit andererseits; dies lässt sich letztlich nur über die systematische Verknüpfung beider Zugänge auflösen, was sich zugleich als ressourcenintensiv erweist.

Die vergleichende Erziehungswissenschaft ist wie alle Sozialwissenschaften idiographisch, d.h. sie untersucht individuelle Erscheinungen, während sie sich gleichzeitig bemüht, nomothetisch zu sein, d.h. wiederholt auftretende und allgemeingültige Aspekte der Tatbestände aufzuzeigen und deren Gesetzmäßigkeiten zu beschreiben (Khôi, 1981, S. 33).

Jahn (2007, S. 14) verweist darauf, dass ein ausschließlicher Bezug auf den idiographischen Ansatz die „teildisziplinäre Identität“ (hier mit Bezug auf die Vergleichende Politikwissenschaft) untergrabe, da in dieser Perspektive „die Dinge an sich nicht vergleichbar sind“ (ebd., S. 13). Die nomothetische Absicht bedarf hingegen solcher Kriterien, die ein systematisch vergleichendes Vorgehen ermöglichen, indem Merkmale genutzt werden, die die zu vergleichenden Phänomene gemeinsam besitzen (*tertium comparationis*). In der Vergleichenden Politikwissenschaft gibt es einen Diskurs, den nomothetischen Zugang zu stärken, um über die Identifizierung von Regularitäten und Mustern letztlich vom differenzierenden, rekonstruierenden Beschreibungs- zur Stärkung des Erklärungswissens – auch mit präskriptivem Charakter – zu kommen (Jahn, 2007). „Dabei ist es kein Gegensatz auch fall- bzw. länderspezifische Aspekte zu betonen, nur sollten diese in erklärungsrelevante Kategorien übersetzt werden“ (ebd., S. 23).

Der internationale Vergleich von *Governance-Konfigurationen* kann thematisch gleichwohl nicht von einheitlichen Konstrukten mit vergleichbaren Ausgestaltungen, Funktionen und Intentionen sowie standardisiert messbaren Auswirkungen ausgehen. Der Vergleich bedarf hier einer fundierten Auseinandersetzung mit den Governance-Modi und -Mechanismen im jeweiligen Kontext, was beispielsweise über die in diesem Kontext genutzten konkreten Steuerungsinstrumente (in der

BRD aktuell z.B. Schulinspektion als Instrument der Verhandlung) möglich ist. Diese muss einerseits die folgenden Aspekte berücksichtigen:

- die Entwicklung, Adressaten und Zweckbestimmung der Instrumente und der Steuerungsmechanismen, innerhalb derer diese eingesetzt werden, sowie
- die Strategien zur Durchsetzung der mit den Instrumenten verknüpften Steuerungserwartungen aufseiten des Staates.

Die fokussierten Instrumente und Mechanismen müssen zudem mit anderen Elementen der Makrosteuerung in Verbindung gesetzt werden. Darüber hinaus werden

- die Vermittlung der Instrumente (inkl. Kommunikationsstrategie) an die Meso- und Mikroebene sowie
- die Implementationsprozesse und -mechanismen auf der Meso- und Mikroebene

in den Blick genommen. Beide Perspektiven müssen in ihrer Verzahnung mit dem Kontext, insbesondere den bestehenden Steuerungsphilosophien und Vorstellungen von sowie Erwartungen an Schule und Bildung als grundlegende Einfluss- und Bedingungsfaktoren, welche beispielsweise auf die spezifischen Konstellationen von Akteuren auf und über Ebenen hinweg sowie auf die Handlungsorientierungen dieser Akteure einwirken, analysiert werden (vgl. van Ackeren et al., in Druck). Ein derart komplexer Forschungsgegenstand erfordert ein fallanalytisches Verfahren, welches die Individualität jedes Falles anerkennt und berücksichtigt, zugleich aber nicht den nomothetischen Anspruch aus den Augen verliert. Dabei sind die folgenden, sich ergänzenden Herangehensweisen denkbar (ebd.):

- Akteurzentriertes, mehrperspektivisches und mehrebenenanalytisches Vorgehen, welches den jeweils spezifischen Beitrag aller Ebenen des Bildungssystems aufgreift und dabei sowohl die Perspektive des Staates (und gegebenenfalls weiterer Akteure, wie supranationale Organisationen, Lehrgewerkschaften, Stiftungen), von Kommunen als auch die der Schule sowie einzelner Lehrkräfte und bzw. oder Schülerinnen und Schüler (und gegebenenfalls weitere Akteure wie Eltern, andere Bildungseinrichtungen, Wirtschaftsvertreter) in den Blick nimmt;
- gemischtmethodisches Vorgehen mit qualitativen sowie (explorativ-)quantitativen Zugängen (z.B. sequentielle Kombination quantitativer und qualitativer Verfahren, um sowohl länderübergreifend vergleichbare als auch länderspezifisch vertiefende Daten zu erhalten), welche möglichst unvoreingenommene Forschungsfragen ermöglichen;
- kontextbezogenes Vorgehen, welches nicht nur das jeweils fokussierte Steuerungsinstrument in den Blick nimmt, sondern es in seiner Einbettung in ein Gesamtsystem von Steuerung einordnet und dabei die historische und kulturelle

Entwicklung dieses Systems berücksichtigt und letztlich auch mögliche internationale Diffusionseffekte berücksichtigt.

Herausfordernd erweist sich dabei oftmals im empirischen Zugriff der unterschiedlich gute Feldzugang in andere Länder (etwa für Fragebogenerhebungen oder teilnehmende Beobachtungen oder gar Unterrichtsvideographien, aber auch im Zugang zu den vielfältigen möglichen Akteuren in einem Themenfeld). Hieraus können wiederum Probleme durch kleine Fallzahlen und Selbstselektion und letztlich eine geringe Generalisierbarkeit von Befunden erwachsen. Dabei ließe sich der Zugang über internationale Organisationen gegebenenfalls gezielter nutzen.

4.4 Adressatenorientierung

Neben methodischen Überlegungen stellt sich auch die Frage nach der Adressatenorientierung bzw. danach, inwiefern international vergleichende Studien Inhalte ansprechen und Befunde anbieten, die relevant für bildungspolitische Entscheidungsprozesse sein können. Vor diesem Hintergrund haben Chabbot und Elliott 2003 grob drei Typen vergleichender Studien unterschieden. Sogenannte Typ-1-Studien stellen internationale Large-Scale-Surveys (z.B. der IEA und der OECD) dar, die der outputorientierten Logik folgen und auf einer (kontinuierlichen) statistischen Datengrundlage basieren. Sie richten sich vor allem an politische Adressatinnen und Adressaten (vgl. den oben skizzierten Ansatz der *evidence-based educational governance*). Typ-2-Studien stellen vertiefende Informationen zu ausgewählten spezifischen Themen und Aspekten zusammen, die ebenfalls auf politische Handlungsoptionen zielen, wenn auch oftmals eher für die nationale Bildungspolitik. Schließlich werden davon Typ-3-Studien unterschieden, die vertiefende Fallstudien zu einzelnen oder mehreren Bildungssystemen darstellen. Sie sind verständnis- und prozessbezogen und berücksichtigen den jeweiligen historischen und kulturellen Kontext und betonen somit (auch) den idiographischen Ansatz.

Alexander (2014) sieht dabei mit Blick auf Studien, die eher dem Typ 1 bzw. Typ 2 zugeordnet werden können, deutlich mehr zur Verfügung gestellte Forschungsressourcen, eine größere politische Nachfrage und mehr Öffentlichkeit, da die Vergleichbarkeit und das Erklärungswissen ungleich höher erscheinen als bei Typ-3-Studien, die nicht selten zu lang sind „und dem Motto zu folgen scheinen: everything you really never wanted to know about“ (Jahn, 2007, S. 24). Andererseits sieht Alexander in dieser unterschiedlichen Rezeption die Gefahr der Abwendung bzw. Abstrahierung von konkreten Bildungsprozessen, wie sie in der Praxis erlebt werden. Für eine breitere Rezeption von Befunden der VE dürfte es gleichwohl auch darauf ankommen, die Komplexität des Zugangs und der Befunde – ne-

ben einer differenzierten Darstellung – auch zu reduzieren und die Kommunikationsqualität zu erhöhen.

5. Fazit

Ziel des vorliegenden Beitrags war es, die möglichen Synergien, Profilierungsoptionen und Herausforderungen der teildisziplinären Verknüpfung zwischen Educational Governance und VE herauszuarbeiten. Dabei erscheint die Verknüpfung der International Vergleichenden Erziehungswissenschaft mit der Governance-Perspektive, welche z.B. über Large-Scale-Assessments auch einen stärkeren Bezug zur Schulentwicklungs- und Unterrichtsforschung sowie zur Schuleffektivitätsforschung ermöglicht, insbesondere mit Blick auf ein komplexeres Bild und Verständnis von Prozessen und möglichen Wirkungen im Bildungssystem ertragreich.

Mit dem Educational-Governance-Ansatz kann der Blick auf neue Themenfelder gelenkt werden, der analytische, verständnisorientierte Ansatz erhöht zudem die Komplexität der Betrachtung und ermöglicht vielfältige theoretische Anknüpfungspunkte. Zugleich bietet die VE eine Erweiterung der Kontexte, in denen sich verschiedene Governance-Regime betrachten lassen. Steuerungsinstrumente werden im jeweiligen nationalen Kontext im Mehrebenensystem Schule *rekontextualisiert* (Fend, 2008, S. 192) und an existierende Strukturen sowie an traditionelle Steuerungsinstrumente angepasst. Maßnahmen und Instrumente erzielen demnach in der sie umgebenden, spezifischen Konfiguration von neueren und traditionellen Steuerungsinstrumenten und -strategien bestimmte Wirkungen. Der historisch-kulturelle Kontext beeinflusst bildungspolitische Intentionen und Prozesse sowie die grundsätzliche Möglichkeit, Akzeptanz für neue Steuerungsinstrumente zu schaffen und sie auf den anderen Ebenen des Bildungssystems zu implementieren (vgl. Phillips & Ochs, 2003).

Das Forschungsfeld der Educational Governance bedarf über die theoretische Vertiefung hinaus perspektivisch der weiteren empirischen Fundierung, und viele neue Steuerungsinstrumente sind auch national erst in Ansätzen empirisch betrachtet worden. Angesichts dieses Defizits und des zugleich hohen interdisziplinären fachwissenschaftlichen sowie bildungspolitischen Interesses bietet sich hier die Gelegenheit, die VE mit entsprechenden Forschungsbeiträgen sichtbar zu platzieren.

Die Konzeption von Politik selbst hat schließlich zu einem gesteigerten wissenschaftlichen Beratungsbedarf geführt, der auch auf komparative Erkenntnisse rekurriert (z.B. zur Wirkung von Schulinspektionen im internationalen Vergleich). Letztlich kommt es auch darauf an, die Kommunikationsqualität entsprechender Studien in Umfang, Klarheit, Verständlichkeit und auch einem nomothetischen Anspruch im Blick zu behalten, zumal es einen politisch-administrativen Bedarf der

Reduktion von wissenschaftlicher Komplexität in der Analyse von Wirklichkeit gibt, um entscheidungs- und handlungsfähig zu sein.

Literatur

- Alexander, R. (2014). *Teaching and learning: The quality imperative revisited. Teaching and learning for development: The 2013/14 Education for All Global Monitoring Report*. Conference organised by the Norwegian National Commission for UNESCO, Norad, the Norwegian Refugee Council and the University of Oslo. 3 February 2014. Verfügbar unter: <http://www.robinalexander.org.uk/wp-content/uploads/2014/02/Alexander-Oslo-GMR-2014-B.pdf> [17.08.2014].
- Altrichter, H. & Heinrich, M. (2007). Kategorien der Governance-Analyse und Transformationen der Systemsteuerung in Österreich. In H. Altrichter, T. Brüsemeister & J. Wissinger (Hrsg.), *Educational Governance. Handlungskoordination und Steuerung im Bildungssystem* (S. 55–103). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Altrichter, H. & Maag Merki, K. (2010). *Handbuch Neue Steuerung im Schulsystem*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Amos, S.K., Schmid, J., Schrader, J. & Thiel, A. (2011). Einleitung – International-vergleichende Forschung zu Bildung und Bildungspolitik im Wohlfahrtsstaat. Grundlagen und Perspektiven. In J. Schmid, S.K. Amos, J. Schrader & A. Thiel (Hrsg.), *Welten der Bildung? Vergleichende Analysen von Bildungspolitik und Bildungssystemen* (S. 11–27). Baden-Baden: Nomos.
- Arbeitsgruppe Internationale Vergleichsstudie. (Hrsg.). (2007a). *Vertiefender Vergleich der Schulsysteme ausgewählter PISA-Teilnehmerstaaten. Kanada, England, Finnland, Frankreich, Niederlande, Schweden*. Bonn: Bundesministerium für Bildung und Forschung. Verfügbar unter: <http://www.bmbf.de/pub/pisa-vergleichsstudie.pdf> [17.08.2014].
- Arbeitsgruppe Internationale Vergleichsstudie. (Hrsg.). (2007b). *Schulleistungen und Steuerung des Schulsystems im Bundesstaat. Kanada und Deutschland im Vergleich*. Münster: Waxmann.
- Benz, A. (2004). Multilevel Governance: Governance in Mehrebenensystemen. In A. Benz (Hrsg.), *Governance. Regieren in komplexen Regelsystemen. Eine Einführung* (S. 125–146). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Berkemeyer, N. (2010). *Die Steuerung des Schulsystems. Theoretische und praktische Explorationen*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Chabbott, C. & Elliott, E.J. (2003). *Understanding others, educating ourselves: Getting more from international comparative studies in education*. Committee on a Framework and Long-term Research Agenda for International Comparative Education Studies. Washington, DC.: National Academy of Sciences.
- Commission on Global Governance. (1995). *Our global neighborhood. Report of the Commission on Global Governance*. Oxford: Oxford University Press.
- Die Deutsche Schule. (2012). Staatlichkeit des Bildungswesens im Wandel. *Die Deutsche Schule*, 104 (3, Themenheft).
- Drewek, P. (2009). Grenzen und Probleme der Steuerung des Bildungssystems. In R. Tippelt, (Hrsg.), *Steuerung durch Indikatoren. Methodologische und theoretische Reflektionen zur deutschen und internationalen Bildungsberichterstattung* (S. 181–187). Opladen: Barbara Budrich.

- Ehren, M.C.M., Altrichter, H., McNamara, G. & O'Hara, J. (2013). Impact of school inspections on teaching and learning – describing assumptions on causal mechanisms in six European countries. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 25 (1), 3–43.
- Fazekas, M. & Burns, T. (2012). *Exploring the complex interaction between governance and knowledge in education* (OECD Education Working Papers No. 67). Verfügbar unter: <http://www.oecd-ilibrary.org/docserver/download/5k9flcx2l340.pdf?expires=1408283030&id=id&accname=guest&checksum=D64741F5D9AC2B56187FD9DCB2E92E25> [17.08.2014].
- Fend, H. (2008). *Schule gestalten. Systemsteuerung, Schulentwicklung und Unterrichtsqualität*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Fend, H. (2014). Die Wirksamkeit der neuen Steuerung. In K. Maag Merki, R. Langer & H. Altrichter (Hrsg.), *Educational Governance als Forschungsperspektive: Strategien. Methoden. Ansätze* (S. 27–50). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Grek, S. (2010). International organisations and the shared construction of policy 'problems': Problematisation and change in education governance in Europe. *European Educational Research Journal*, 9 (3), 396–406.
- Grek, S. & Ozga, J. (2010). Re-inventing public education: The new role of knowledge in education policy making. *Public Policy and Administration*, 25, 271–288.
- Hofstede, G.H. (2001). *Culture's consequences. Comparing values, behaviors, institutions and organizations across nations* (2nd ed.) London: Sage.
- Hurrelmann, A., Leibfried, S., Martens, K. & Meyer, P. (2008). Die Transformation des Nationalstaates: Ergebnisse und Perspektiven. In A. Hurrelmann, S. Leibfried, K. Martens & P. Meyer (Hrsg.), *Zerfasert der Nationalstaat? Die Internationalisierung politischer Verantwortung* (S. 303–324). Frankfurt a.M.: Campus.
- Jahn, D. (2007). Was ist Vergleichende Politikwissenschaft? Standpunkte und Kontroversen. *Zeitschrift für Vergleichende Politikwissenschaft*, 1, (1), 9–27.
- Khôi, L.T. (1981). *L'éducation comparée*. Paris: Armand Colin.
- Klein, E.D. (2013). *Statewide exit exams, governance, and school development. An international comparison*. Münster: Waxmann.
- Klein, E.D., Kühn, S.M., van Ackeren, I. & Block, R. (2009). Wie zentral sind zentrale Prüfungen? Abschlussprüfungen am Ende der Sekundarstufe II im nationalen und internationalen Vergleich. *Zeitschrift für Pädagogik*, 55 (4), 596–621.
- Klein, E.D. & van Ackeren, I. (2011). Challenges and problems for research in the field of statewide exams: A stock taking of differing procedures and standardization levels. *Studies In Educational Evaluation*, 37 (4), 180–188.
- Kussau, J. & Brüsemeister, T. (Hrsg.). (2007). *Governance, Schule und Politik: Zwischen Antagonismus und Kooperation*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Lee, W.O., Napier, D.B. & Manzon, M. (2014). Does context still matter? The dialectics of comparative education. *Asia Pacific Journal of Education*, 34 (2), 139–152.
- Lindblad, S. & Popkewitz, T.S. (Eds.). (2001a). *Listening to education actors on governance and social integration and exclusion*. Uppsala: Uppsala University Press.
- Lindblad, S. & Popkewitz, T.S. (Eds.). (2001b). *Statistical information and systems of reason on education and social inclusion and exclusion in international and national contexts*. Uppsala: Uppsala University Press.
- Maag Merki, K., Langer, R. & Altrichter, H. (2014). *Educational Governance als Forschungsperspektive: Strategien. Methoden. Ansätze*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

- Martens, K. & Weymann, A. (2008). Die Internationalisierung der Bildungspolitik. Konvergenz nationaler Pfade? In A. Hurrelmann, S. Leibfried, K. Martens & P. Meyer (Hrsg.), *Zerfasert der Nationalstaat? Die Internationalisierung politischer Verantwortung* (S. 243–272). Frankfurt a.M.: Campus.
- Martens, K. & Wolf, K.D. (2009). PISA als Trojanisches Pferd. Die Internationalisierung der Bildungspolitik der OECD. In S. Botzem (Hrsg.), *Governance als Prozess. Koordinationsformen im Wandel* (S. 357–376). Baden-Baden: Nomos.
- Mayntz, R. (2004). Governance im modernen Staat. In A. Benz (Hrsg.), *Governance. Regieren in komplexen Regelsystemen. Eine Einführung* (S. 65–76). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- OECD. (2007). PISA 2006. *Science competencies for tomorrow's world. Vol. 1: Analysis*. Paris: OECD.
- OECD. (2008). *Improving school leadership. Vol. 1: Policy and Practice*. Paris: OECD.
- OECD. (2010). *PISA 2009 results: What makes a school successful? – Resources, policies and practices (Vol. IV)*. Verfügbar unter: <http://www.oecd.org/pisa/pisaproducts/48852721.pdf> [17.08.2014].
- Ozga, J. (2008). Governing knowledge: research steering and research quality. *European Educational Research Journal*, 7, 261–272.
- Parreira do Amaral, M. (2011). Bildungspolitik im Transformationsprozess. International vergleichende Forschung zu Educational Governance und Regimetheorie. In J. Schmid, S.K. Amos, J. Schrader & A. Thiel (Hrsg.), *Welten der Bildung? Vergleichende Analysen von Bildungspolitik und Bildungssystemen* (S. 245–266). Baden-Baden: Nomos.
- Phillips, D. & Ochs, K. (2003). Processes of policy borrowing in education: Some explanatory and analytical devices. *Comparative Education*, 39, 451–461.
- Phillips, D. & Schweisfurth, M. (2007). *Comparative and international education: An introduction to theory, method, and practice*. London: Continuum.
- Popp, M., Akbik, A., de Olano, D. & Martens, K. (2012). Strategie der sanften Steuerung im Schulsystem. *Die Deutsche Schule*, 104 (3), 228–241.
- Schimank, U. (2007). Elementare Mechanismen. In A. Benz, S. Lütz, U. Schimank & G. Simonis (Hrsg.), *Handbuch Governance. Theoretische Grundlagen und empirische Anwendungsfelder* (S. 29–45). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Schimank, U. (2009). Planung – Steuerung – Governance: Metamorphosen politischer Gesellschaftsgestaltung. *Die Deutsche Schule*, 101 (3), 231–239.
- Schrader, J. (2014). Analyse und Förderung effektiver Lehr-Lernprozesse unter dem Anspruch evidenzbasierter Bildungsreform. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 17, 193–223.
- Schriewer, J. & Martinez, C. (2004). Constructions of internationality in education. In G. Steiner-Khamsi (Ed.), *The global politics of educational borrowing and lending* (pp. 29–53). New York: Teachers College Press.
- Simonis, S., Lauth, H.-J. & Bröchler, S. (2007). Vergleichende Politikwissenschaften im 21. Jahrhundert. *Zeitschrift für Vergleichende Politikwissenschaft*, 1, 146–165.
- Steiner-Khamsi, G. (2009). Transferring education, displacing reforms. In J. Schriewer (Ed.), *Discourse formation in comparative education* (3rd revised ed.) (pp. 155–187). Frankfurt a.M.: Lang.
- van Ackeren, I. & Brauckmann, S. (2010). Internationale Diskussions-, Forschungs- und Theorieansätze zur Governance im Schulwesen. In H. Altrichter & K. Maag Merki (Hrsg.), *Hand-*

- buch Neue Steuerung im Schulsystem* (S. 41–61). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- van Ackeren, I., Brauckmann, S. & Klein, E.D. (in Druck). Internationale Diskussions-, Forschungs- und Theorieansätze zur Governance im Schulwesen. In H. Altrichter, & K. Maag Merki (Hrsg.), *Handbuch Neue Steuerung im Schulsystem* (2. Aufl.). Wiesbaden: Springer VS.
- van Ackeren, I., Heinrich, M. & Thiel, F. (2013). Editorial. Evidenzbasierte Steuerung im Bildungssystem? Befunde aus dem BMBF-Förderschwerpunkt Steuerung im Bildungssystem (SteBis). *Die Deutsche Schule*, 13, Beiheft 12, 11–18.
- van Ackeren, I., Klein, E.D. & Strunck, S. (2011). Internationale Tendenzen der Schulentwicklung. In H. Altrichter & C. Helm (Hrsg.), *Akteure und Instrumente der Schulentwicklung* (S. 59–71). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Yang, R. (2007). Comparing policies. In M. Bray, B. Adamson & M. Mason (Eds.), *Comparative education research. Approaches and methods* (pp. 241–262). Hong Kong: Comparative Education Research Centre, the University of Hong Kong; Springer.
- ZfE. (Zeitschrift für Erziehungswissenschaft). (2014). Von der Forschung zur evidenzbasierten Entscheidung. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 17, (4, Supplement). Verfügbar unter: <http://link.springer.com/journal/11618/17/4/suppl/page/1> [17.08.2014].



Zeitliche Rahmenbedingungen für schulische Bildung im internationalen Vergleich

Magdalena Buddeberg, Sabine Hornberg & Michael Pawicki

Technische Universität Dortmund

Abstract

Changes in temporal conditions of school-based learning processes are often made with recourse to selected factors and international comparisons to justify school reforms. Following up on this, in this article the overall question is analyzed, to what extent single time factors are appropriate in order to characterize school systems concerning their use of time for educational processes on an international comparison. In this article in a first step, the factor ‘time’ regarding schools will be viewed from a school-educational perspective. On the basis of a ‘schooltime-cuboid’, criteria concerning the time factor will be worked out in an international comparison. These elaborations form the background for the second step, the quantitative analyses of temporal conditions of European school education systems of countries that participated in IGLU/TIMSS 2011. In a third step, these quantitative analyses will be complemented by qualitative comparisons of the school systems of the Federal Republic of Germany, England, Finland and the Russian Federation regarding the handling of time in the context of school-based learning processes. Concerning international comparisons, the presented results indicate the importance of a holistic view on temporal conditions in schools that goes beyond the observation of single factors and the need for further research in order to receive an explanation regarding the impact of framework conditions and the use of time in the context of school-based learning processes.

1. Einführende Bemerkungen

Evaluation und Monitoring von Bildung und Erziehung, der internationale Vergleich von Bildungs- und Schulsystemen und die Politikberatung sind Gegenstände der Vergleichenden Erziehungswissenschaft, die nicht zuletzt seit Aufkommen sogenannter *Large-Scale-Assessments* (LSA) an Bedeutung gewonnen haben (vgl. Adick, 2008, S. 57 ff.). Damit einher ging ein Wiedererstarben der empirischen Bildungsforschung in Deutschland, deren Vertreterinnen und Vertreter das für die

Durchführung von LSA notwendige Wissen und Instrumentarium bereitstellen, mit der Auswertung der gewonnenen Daten betraut werden sowie Befunde und Analysen publizieren. Dies geschieht im Falle von internationalen Schulleistungsstudien in der Regel in Kooperation mit Expertinnen und Experten für die jeweils untersuchten Domänen (wie z.B. Lesekompetenz) und international besetzten Konsortien. Im Rahmen von LSA gewonnene Befunde werden in der bildungspolitisch interessierten Öffentlichkeit und der Erziehungswissenschaft rezipiert; sie finden Eingang in die Schulpädagogik und Lehrerbildung, um bereits tätigen wie künftigen Lehrkräften empirisch fundiertes Wissen über Schulsysteme und Schülerleistungen zu vermitteln. Dies geschieht in der universitären Lehre beispielsweise im Rahmen von Veranstaltungen zu ausgewählten Schulsystemen und unter Berücksichtigung empirischer Befunde aus LSA, um Lehrkräften wie Studierenden des Lehramtes einen an ihren Interessen ansetzenden Zugang zu internationalen Bildungsentwicklungen (vgl. auch Hornberg, 2010), den Erwerb von Kenntnissen über ausländische Bildungs- und Schulsysteme und Anregungen für eine veränderte hiesige Praxis zu ermöglichen. Solche Veranstaltungen wie auch der vorliegende Beitrag sind an der Schnittstelle von Vergleichender Erziehungswissenschaft (VE), empirischer Bildungsforschung und Schulpädagogik angesiedelt und können zu einem vertiefenden Verständnis von Befunden aus LSA und hier ansetzenden Konsequenzen für die eigene Praxis beitragen.

In dem vorliegenden Beitrag betrachten wir einen im Rahmen von Analysen zu LSA bisher wenig beachteten, in der Praxis jedoch zentralen Aspekt in Schulsystemen: den Faktor ‚Zeit‘ unter der übergeordneten Fragestellung, welche Aspekte berücksichtigt werden sollten, um unterschiedliche Schulsysteme bezüglich ihrer Zeitnutzung für Bildungsprozesse charakterisieren zu können. Dazu werden zunächst Dimensionen von Zeit im Kontext von Bildungsprozessen in der Schule erörtert und das Augenmerk auf die Lernzeit und Veränderungen zeitlicher Rahmenbedingungen gerichtet (Abschnitt 2). Für den dann folgenden internationalen Vergleich werden europäische Schulsysteme im Hinblick auf ihren Umgang mit Zeit im Überblick betrachtet (Abschnitt 3). Für die Analysen werden die Daten von PIRLS (*Progress in International Reading Literacy Study*) 2011 und TIMSS (*Trends in International Mathematics and Science Study*) 2011 genutzt. PIRLS und TIMSS sind internationale Schulleistungsstudien, die unter der Ägide der *International Association for the Evaluation of Educational Achievement* (IEA) durchgeführt werden. Mit PIRLS werden im Turnus von fünf Jahren Lesekompetenzen (vgl. Bos, Tarelli, Bremerich-Vos & Schwippert, 2012), mit TIMSS im Turnus von vier Jahren mathematische und naturwissenschaftliche Kompetenzen von Viertklässlerinnen und Viertklässlern erhoben (vgl. Bos, Wendt, Köller & Selter, 2012). 2011 fanden beide Studien zeitgleich statt. In Abschnitt 4 stehen die Schulsysteme

der Bundesrepublik Deutschland, England, Finnland und der Russischen Föderation im Zentrum eines qualitativen Vergleichs zum Faktor ‚Zeit‘. Der Beitrag schließt mit abschließenden Bemerkungen zu den berichteten Befunden mit Rekurs auf das hier zugrunde gelegte Rahmenmodell zur Schulzeit und einem Ausblick auf weiteren Forschungsbedarf.

2. Zeit als strukturierende Größe schulischer Bildung

Ein grundlegendes Element des Lebens und Handelns ist die Zeit. In einer von Prozessen der Beschleunigung geprägten Welt (vgl. Rosa, 2005) stellt sich die Frage nach dem Umgang mit Zeit und ihrer Nutzung. So auch im Rahmen schulischer Erziehung und Bildung: Es kommt immer wieder zu Reformen, die den Faktor ‚Zeit‘ betreffen, wie z.B. die Schulzeitverkürzung, der Ausbau von Ganztagschulen oder die Veränderung des Stundentakts. Argumente, die solche Veränderungen begründen und auch legitimieren sollen, beruhen nicht selten auf einem internationalen Vergleich, in dem einzelne Zeitelemente, wie z.B. die Schulzeit in Jahren bis zum Abitur, verglichen werden. Im Rahmen dieses Beitrags wird der übergeordneten Frage nachgegangen, welche Faktoren berücksichtigt werden sollten, um unterschiedliche Schulsysteme bezüglich ihrer Zeitznutzung für Bildungsprozesse charakterisieren zu können. Als Grundlage für die dazu durchgeführten quantitativen und qualitativen Analysen wird im Folgenden ein Schulzeit-Quader als Rahmenmodell entwickelt und heran gezogen. Abschnitt 2.1 befasst sich mit dem Verhältnis von Zeit und schulischen Bildungsprozessen; aufgezeigt wird zunächst die Notwendigkeit von Zeit für (schulische) Lernprozesse, anschließend werden die dafür zur Verfügung stehenden Zeitelemente im Rahmen der Schule herausgearbeitet. Darauf aufbauend können in Abschnitt 2.2 die identifizierten Zeitelemente im Schulzeit-Quader verortet werden, und es wird der Frage nachgegangen, inwiefern bildungspolitische Veränderungen zeitlicher Rahmenbedingungen in der Schule Auswirkungen auf die Gesamtschulzeit von Schülerinnen und Schülern haben.

2.1 Zeit für Bildungsprozesse in der Schule

Zeit ist eine grundlegende Voraussetzung für Bildungsprozesse. So ist Bildung weder angeboren noch von einer Person zur anderen ohne weiteres übertragbar. Sie lässt sich nicht ohne die Verfügung über einen zeitlichen Raum erwerben. Lernen wird damit zum „Handeln in der Zeit“ (Schmidt-Lauff, 2012, S. 12). Um in diesem Zusammenhang das Verständnis der Begriffe ‚Bildung‘ und ‚Lernen‘ zu verdeutlichen, kann auf Geißler (2008) zurückgegriffen werden, der den Begriff des Lernens von dem Bildungsbegriff wie folgt abgrenzt: Lernen definiert Geißler als Funktion, mit deren Hilfe sich Wissen und Können aneignen lassen. Bildung dagegen be-

zeichnet er als „Substanzbegriff“ (ebd., S. 144), der den Inhalt des Lernprozesses bereit hält und ihn damit mit Sinn füllt. Hier anschließend benötigt der Mensch zeitliche Räume für Lernprozesse, die es ihm ermöglichen Wissen und Kompetenzen zu erwerben. Eine sinnhafte Auswahl und Deutung der Inhalte kann Lernprozesse zu Bildungsprozessen werden lassen.

Die zeitlichen Räume, die für Lernprozesse benötigt werden, sind – selbst unter optimalen Lehrvoraussetzungen – nicht einfach zu kalkulieren. Gründe dafür lassen sich bei (a) den Charakteristika von Lernprozessen im Allgemeinen, (b) bei den individuellen Lernvoraussetzungen und (c) der Eigenzeit des Bildungsgegenstandes finden. (a) Zum Lernen gehören Handlungen wie die Aufnahme neuer Informationen, die Auseinandersetzung mit Neuem und Problemstellungen, das Durch- und Nachdenken, Ausprobieren, Wiederholen etc. Damit lässt sich die Aneignung von Bildung, die über Lernprozesse erfolgt, als Verzögerung charakterisieren (vgl. Dörpinghaus, 2005). Diese Verzögerung verläuft nicht linear und die damit verbundene Zeit ist daher nicht leicht einschätzbar. Denn Voraussetzung für einen erfolgreichen Lernprozess im strengen Sinne ist, dass sich der Lerngegenstand nicht in das bereits Bekannte einordnen lässt, sondern von dem bereits vorhandenen Wissen und Können abgrenzbar ist. Das bisher Vertraute wird damit brüchig und es müssen Wege gefunden werden, mit dem Neuen umzugehen (Meyer-Drawe, 2012). Dieser Weg kann Schleifen beinhalten, und an manchen Stellen muss ein Schritt zurückgegangen werden, um voran zu kommen. Eng damit verbunden sind (b) die individuellen Lernvoraussetzungen, die ebenfalls eine Kalkulation von Lernprozessen erschweren. So hängen die individuellen Aneignungsprozesse von den kognitiven Fähigkeiten und dem Vorwissen des Lernenden ab. Bestehen bereits Anknüpfungspunkte zu vorhandenem Wissen und verfügt der Lernende über Kompetenzen des Problemlösens und der Reflexionsfähigkeit, kann der Lernprozess schneller erfolgen (vgl. z.B. Funke & Zumbach, 2006; Krause & Stark, 2006). Aber auch Aspekte wie die eigene Motivation und Selbstwirksamkeitsüberzeugungen sind für den Zeitraum, der für einen Lernprozess benötigt wird, von Bedeutung (vgl. z.B. Jerusalem, 2009). Zudem müssen – möchte man den Versuch unternehmen Lernprozesse zu kalkulieren – (c) die Bildungsgegenstände berücksichtigt werden. Sie benötigen je nach Größe und Komplexität divergierende zeitliche Räume zu ihrer Aneignung (vgl. Geißler, 2008).

Lehrkräfte sind bei der Vorbereitung von Unterrichtsreihen damit konfrontiert, derartige Überlegungen über den zeitlichen Umfang für die Aneignung eines Bildungsgegenstandes vorzunehmen. Dabei müssen sie die Lernbedingungen im Allgemeinen sowie die individuellen Voraussetzungen der Lernenden berücksichtigen. Gerade Letzteres erschwert den Einschätzungsprozess. Denn selbst wenn die Lehrkraft einen Bildungsgegenstand bereits mehrere Jahre gelehrt hat, kann der Lern-

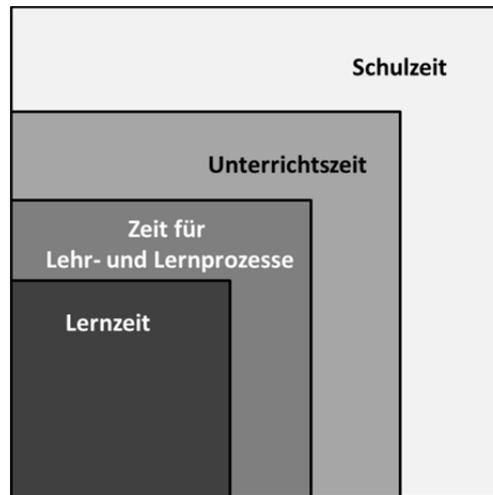
prozess in einer neuen Klasse aufgrund der Voraussetzungen der Schülerinnen und Schüler einen ganz anderen zeitlichen Umfang beanspruchen. Mit Schmidt-Lauff (2014) lässt sich folgende Schlussfolgerung für den Zeitaspekt beim schulischen Lernen ziehen:

Lernprozesse sind nicht beliebig regulierbar oder zeitlich optimierbar und es gilt eine Sensibilität für temporale Strukturprozesse zu entwickeln, um nicht organisationalen Machbarkeitsillusionen zu erliegen (S. 121).

Beim schulischen Lernen ist mit Blick auf die zeitliche Perspektive ein weiterer Faktor zu berücksichtigen: Die Synchronisation der individuellen Lernzeit mit den institutionellen zeitlichen Rahmenbedingungen. Durch die Institutionalisierung von Bildungsprozessen werden den Heranwachsenden Zeit und Möglichkeiten gegeben, sich zu bilden. Historisch betrachtet wurde die Zeit, die für Bildungsprozesse in der Schule eingeräumt wird, kontinuierlich erweitert und der Kreis derer, die daran teilhaben, stetig vergrößert (Klemm, 2008). Das Recht auf Bildung ist seit 1948 in Artikel 26 der von den Vereinten Nationen verabschiedeten ‚Allgemeinen Erklärung der Menschenrechte‘ festgeschrieben und wurde 1991 im Rahmen der Weltbildungskonferenz ‚Bildung für alle‘ in Jomtien bekräftigt (Deutsche UNESCO Kommission, 1991). Heute markiert der Umfang der in staatlichen Schulsystemen verankerten Bildungszeit einen historischen Höchststand. Gleichzeitig orientiert sich das System ‚Schule‘ zeitlich nicht entlang individueller Lernzeiten, sondern es werden zeitliche Rahmenbedingungen vorgegeben, die individuelle Lernzeiten strukturieren. Eine derartige Synchronisation ist notwendig, da zum einen die Schülerin bzw. der Schüler nicht allein lernt, sondern in einer Gruppe, deren Lernzeiten aufeinander abgestimmt werden. Zum anderen findet auch eine Synchronisation mit den Lehrzeiten der Lehrkräfte statt (vgl. Uhle, 1999). So hat das Lehrdeputat der einzelnen Lehrkraft einen bestimmten Umfang, der auf die einzelnen Klassen, die diese Lehrkraft unterrichten soll, verteilt wird. Der Lernprozess der Heranwachsenden wird demnach unterbrochen oder abgeschlossen, wenn die Schulstunde eines bestimmten Fachs beendet wird und nicht, wenn nach Ermessen des Heranwachsenden bzw. der Lehrkraft der Schülerin bzw. dem Schüler genügend Lernzeit zur Verfügung stand. Die eigene Zeit wird somit dem Zeitregime der Schule unterworfen (Zeiger, 2008a). Dies stellt kein exklusives Merkmal der Institution Schule dar, vielmehr ist die Synchronisation von Zeit bzw. sind „Abstimmungen der Individuen über sozial vorgegebene Zeitkategorien und über individuelle Typisierungen, Schematisierungen, Routinen und Gewohnheiten von gelebter Lebenszeit“ (Uhle, 1999, S. 133) ein Kennzeichen jeglichen gesellschaftlichen Zusammenlebens. Aus der Perspektive gesellschaftspolitischer Administration stellen solche Synchronisationsaspekte ein wirksames Instrument für die Planung und Koordination dar (vgl. Mollenhauer, 1981), selbst wenn es für den Einzelnen in einer

konkreten Situation eine Einschränkung für seinen eigenen Lernprozess bedeuten kann.

Abbildung 1: Zeitelemente in der Schule (in Anlehnung an Silva, 2007)



Schulische Bildung ist mithin zeitlichen Strukturen unterworfen. Damit ist jedoch die in der Schule verbrachte Zeit nicht vollständig mit Lernzeit gleichzusetzen. Vielmehr lässt sich die Schulzeit – wie in Abbildung 1 dargestellt – verschiedenen Kategorien zuordnen (vgl. Aronson, Zimmerman & Carlos, 1998; Silva, 2007): Zunächst wird die Lebenszeit der Schülerinnen und Schüler durch die Anwesenheitszeiten in der Schule strukturiert. Diese allgemeine Schulzeit enthält, neben der eigentlichen Unterrichtszeit, Zeit, die für Pausen und außerunterrichtliche Aktivitäten (z.B. Arbeitsgemeinschaften) genutzt wird. Grenzt man die in der Schule verbrachte Zeit auf die Unterrichtszeit ein, müssen auch an dieser Stelle Abzüge bei der eigentlichen Lernzeit registriert werden. So zeigen empirische Befunde, dass ein nicht zu unterschätzender Teil der Unterrichtszeit für administrative Aktivitäten und Disziplinarmaßnahmen verbraucht wird, wie beispielsweise Gruehn (2004) in einer Untersuchung mit 48 weiterführenden Schulen gezeigt hat: durchschnittlich 22 Prozent der Unterrichtszeit wurden an diesen Schulen nicht für Lehr-Lernprozesse genutzt (für weitere internationale Befunde vgl. Abadzi, 2009). Betrachtet man im nächsten Schritt die Lehr-Lernprozesse, die im Unterricht stattfinden, so sind auch diese nicht mit der Lernzeit der einzelnen Schülerin bzw. des einzelnen Schülers gleichzusetzen. Inwiefern die Heranwachsenden in dieser Zeit tatsächlich etwas lernen, hängt von vielen Faktoren ab. Dazu zählen insbesondere die Unterrichtsgestaltung durch die Lehrkräfte, die Auswahl der Inhalte und Methoden, die didaktische Vermittlung, der Einbezug proaktiver Lernformen oder Differenzierungsformen, um nur einige Beispiele zu nennen. Erhält ein Schüler beispielsweise eine Aufgabe mit Lerninhalten, die er bereits vollständig beherrscht,

lässt sich die Zeit, im Rahmen welcher er sich damit beschäftigt, im strengen Sinne nicht als Lernzeit bezeichnen. Auf der anderen Seite ist für einen Schüler, der mit einer Aufgabe überfordert ist, die Unterrichtszeit als Lernzeit verloren, wenn er keine geeignete Unterstützung erhält (Aronson et al., 1998). Ein Schlüssel für den Lernerfolg von Schülerinnen und Schülern, so fasst Fölling-Albers (2008) auf Grundlage verschiedener Untersuchungen zur Unterrichtsqualität zusammen, ist eine klare Strukturierung des Unterrichts. Denn dadurch lassen sich insbesondere Leerlaufzeiten, wie solche, in denen die Schülerinnen und Schüler nicht wissen, welchen nächsten Arbeitsschritten sie nachgehen sollen, vermeiden. Fölling-Albers (2008) betont jedoch, dass trotzdem noch Raum bleiben muss, um „auf die jeweilige Lernsituation bezogen flexibel“ (S. 135) reagieren zu können. Weitere Faktoren, die entscheidend dafür sind, dass die Zeit für Lehr- und Lernprozesse im Unterricht als Lernzeit genutzt werden kann, sind die Einstellungen und die Motivation der Schülerinnen und Schüler. Wenn sie das Lernangebot in der Schule nicht nutzen, abgelenkt sind oder sich diesem verweigern, werden Lernprozesse blockiert (vgl. Aronson et al., 1998).

Somit lässt sich festhalten, dass die Lernzeit innerhalb der zeitlich vorgegebenen Zeiten, die die Schülerinnen und Schüler in der Schule verbringen, nur einen Teilbereich umfasst. Im Umkehrschluss bedeutet dies jedoch nicht, dass außerhalb der Unterrichtszeit in der Schule, Zuhause und bei der Freizeitgestaltung der Schülerinnen und Schüler keine Lernprozesse angeregt werden und stattfinden. Die Unterrichtszeit aber stellt im Rahmen der in der Schule verbrachten Zeit die Zeit dar, die von bildungsadministrativer Ebene für Lehr- und Lernprozesse zur Verfügung gestellt wird, um die Heranwachsenden in ihren Bildungsprozessen zu fördern und zu fordern. Damit stellt sich die Frage, wie viel Zeit als Vorbereitungszeit für die gesellschaftliche Teilhabe als notwendig erachtet wird, d.h. wie viel Zeit (Stunden, Tage, Jahre) den Schülerinnen und Schülern für ihren schulischen Bildungsprozess zur Verfügung gestellt wird.

Diese Frage hat Auswirkungen auf alle Ebenen, da die Zeit in der Schule als „knappe pädagogische Ressource“ (Edelstein, 2008, S. 41) gesehen wird. Auf Schülerebene ist zu berücksichtigen, dass schulische Bildung eine Zukunftsorientierung umfasst. So stellt sich nach Schleiermacher (1959) „jede pädagogische Einwirkung ... als Aufopferung eines bestimmten Moments für einen künftigen [dar]; und es fragt sich, ob wir befugt sind, solche Aufopferungen zu machen“ (S. 82). Gerade in Konsequenz auf die zunehmende Komplexität der Welt besteht die Gefahr einer stetigen Erweiterung dieser Vorbereitung bis hin zu einer Vorbereitung über die gesamte Lebenszeit (de Haan, 1999). Um eine Begrenzung der Vorbereitungszeit vorzunehmen, ist eine inhaltliche Auswahl unabwendbar, verknüpft mit den Fragen, welches Wissen langfristig bedeutend und welche Kompe-

tenzen für den Erwerb und den kompetenten Umgang mit dem Wissen notwendig sind. Die Auswahl an Bildungsgegenständen für den Unterricht umfasst immer auch einen Ausschluss einer Vielzahl von potenziellen anderen Bildungsgegenständen (vgl. de Haan, 1996). Diese Eingrenzung von Bildungsinhalten findet immer in einem Abwägungsprozess zwischen Quantität und Qualität statt. Je mehr Inhalte in der institutionell vorgegebenen Zeit vermittelt werden sollen, desto weniger Zeit bleibt übrig, um sich in die Inhalte vertiefen zu können. Gleichzeitig sollen die Heranwachsenden ein möglichst umfassendes Wissen und Kompetenzen erlangen, die sie für eine gesellschaftliche Teilhabe befähigen. Neben der Komplexität kommt die Beschleunigung fast aller gesellschaftlichen Bereiche als weiterer Aspekt hinzu (vgl. Rosa, 2005), der die Auswahl der zu vermittelnden Inhalte in der Schule erschwert. So wird immer schneller neues und bedeutsames Wissen generiert, bereits bestehendes Wissen veraltet dagegen schneller (Weber, 2006; Zeiher, 2008b).

Nicht zuletzt aus diesen Gründen wird immer wieder auf den Zeitmangel im Rahmen von Schule hingewiesen (vgl. z.B. Uhle, 1999). Nach Schmidt-Lauff (2014) zeigen sich vier Reaktionsformen auf diesen zeitlichen Druck: Entgrenzung, Verdichtung, Beschleunigung und Vergleichzeitigung. Mit Entgrenzung wird versucht, unter Zuhilfenahme von Zielvereinbarungen und Zeitsouveränität die Konzentration auf wesentliche Elemente zu erreichen. Des Weiteren kann zweitens der Versuch unternommen werden, Zeitmangel durch Verdichtung zu kompensieren. Auf Lehrerebene bedeutet dies beispielsweise ein erhöhtes Aufkommen an Überstunden; auf Schülerebene zeigt sich dies u.a. an einer Zunahme an Hausaufgaben, sobald die Unterrichtszeit nicht für die Vermittlung der Inhalte ausreicht. Die dritte Möglichkeit auf Zeitmangel zu reagieren stellt die Beschleunigung der eigenen Tätigkeiten dar. Dies birgt auf Unterrichtsebene die Gefahr der Rückkehr zum Frontalunterricht, da Lehrkräfte aufgrund ihrer Routine und breiten Erfahrung mit diesem Unterrichtsformat davon ausgehen könnten, dass sie im Frontalunterricht gleichzeitig für mehr Schülerinnen und Schüler mehr Inhalte unterbringen können als dies bei anderen Lehr-Lernformen der Fall wäre. Inwiefern dies den Lernprozessen der Schülerinnen und Schüler dienlich wäre, sei dahin gestellt. Mit der vierten Reaktionsform, der Vergleichzeitigung, wird versucht, mehrere Tätigkeiten bzw. Prozesse gleichzeitig durchzuführen. Auf Unterrichtsebene ließe sich dies idealtypisch unter Einbezug offener Lernformen dergestalt realisieren, dass sich die Vergleichzeitigung förderlich auf die individuellen Lernprozesse der Schülerinnen und Schüler auswirken könnte. Allerdings setzt ein solches Vorgehen eine gute Klassenführung voraus, die ein gutes Zeitmanagement umfasst sowie die Fähigkeiten der Lehrkraft, das gesamte Unterrichtsgeschehen zu erfassen (Allgegenwärtigkeit) und die Aufmerksamkeit zeitgleich auf verschiedene Aspekte richten zu kön-

nen (Überlappung) (Kounin, 1976; Seidel, 2009). Dabei ist es notwendig, dass die Lehrkraft den Überblick über die Lernprozesse aller Schülerinnen und Schüler behält und die Fähigkeit besitzt, „die Aufmerksamkeit simultan auf mehrere Dinge richten zu können“ (Seidel, 2009, S. 140). Gelingt dies nicht, kann es zu Leerlaufzeiten auf Seiten der Schülerinnen und Schüler kommen, sobald sie Unterstützung von Seiten der Lehrkraft benötigen.

Auf bildungsadministrativer Ebene wird die Frage nach dem Umgang mit Zeit im schulischen Kontext immer wieder aufgegriffen, diskutiert, und es werden zeitliche Veränderungen vorgenommen. Zu den Bildungsreformen, bei denen der zeitliche Aspekt ein zentrales Element darstellt, zählen u.a. Schulzeitverkürzungen (vgl. z.B. Kühn, van Ackeren, Bellenberg, Reintjes & im Brahm, 2013), Schulzeitverlängerungen (vgl. z.B. Rocha, 2007), der Ausbau von Ganztagschulsystemen (vgl. z.B. Buddeberg, Wendt, Hornberg & Bos, 2014) sowie Veränderungen hinsichtlich der Länge von Schulstunden (vgl. z.B. Höhmann & Kummer, 2007). In solchen Fällen werden die zeitlichen Rahmenvorgaben modifiziert, um qualitative Veränderungen schulischer Bildung zu bewirken. Im folgenden Abschnitt sollen solche Facetten zeitlicher Rahmenbedingungen in der Schule näher betrachtet werden. Dabei wird der Frage nachgegangen, inwiefern damit einhergehende Veränderungen Auswirkungen auf die Lernzeit von Schülerinnen und Schülern haben können.

2.2 Veränderungen zeitlicher Rahmenbedingungen in der Schule

Wie viele Jahre Schülerinnen und Schüler zur Schule gehen, an wie vielen Tagen im Jahr Unterricht stattfindet, wie viele Stunden pro Fach für jede Jahrgangsstufe festgelegt sind sowie die Länge der Unterrichtsstunden werden auf bildungsadministrativer Ebene festgelegt und vorgegeben. Damit kann bildungspolitisch auf die beiden äußeren Zeitelemente in der Schule, die in der Schule insgesamt verbrachte Zeit und die Unterrichtszeit (vgl. Abb. 1), Einfluss genommen werden. Die Frage nach der zeitlich angemessenen Länge für schulische Bildung wird in bildungspolitischen Debatten immer wieder aufgegriffen (vgl. Patall, Cooper & Allen, 2010; Wiater, 1996). Dies lässt sich nicht zuletzt damit begründen, dass viele zeitliche Regelungen nicht auf pädagogischen oder lernpsychologischen Grundlagen basieren. So geht beispielsweise der für eine Schul- bzw. Unterrichtsstunde in Deutschland vorgegebene 45-Minuten-Takt auf den preußischen Beschluss von 1911 zurück, dessen Ziel es war, den Unterricht auf den Vormittag zu begrenzen. Da gleichzeitig aber die Anzahl der am Vormittag in der Schule verbrachten Stunden nicht gekürzt werden sollte, wurden die einzelnen Unterrichtsstunden auf 45 Minuten gekürzt (vgl. Lohmann, 2007). Aber auch heute werden immer wieder zeitliche Änderungen in der Schule aus politischen Gründen vorgenommen. Anlässlich der

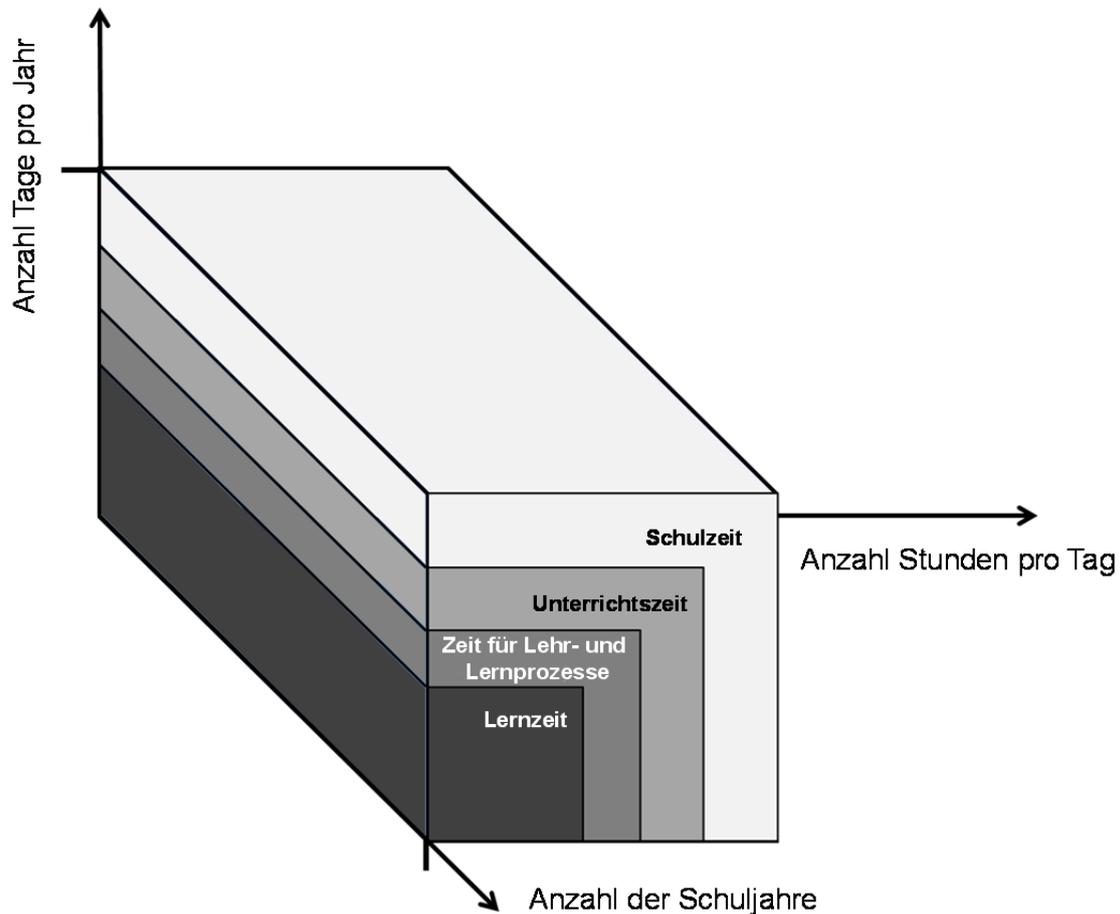
Ukraine-Krise beispielsweise wurde in der Ukraine für das Schuljahr 2014/15 die Zeit der Winterferien für allgemeinbildende Schulen und Hochschulen verlängert, um den Energieverbrauch dieser Einrichtungen zu drosseln (vgl. Frankfurter Allgemeine Zeitung, 2014).

Trotz der häufig landespolitisch motivierten Entscheidungen über die für schulische Bildungsprozesse bereit gestellten Zeit haben sich global betrachtet in den Schulsystemen weltweit vordergründig relativ ähnliche zeitliche Rahmenbedingungen entwickelt: Im europäischen Vergleich beläuft sich z.B. die Dauer einer Unterrichtsstunde in den meisten Schulsystemen auf 40 bis 55 Minuten (EACEA P9 Eurydice, 2012); in der Mehrheit der EU-Mitgliedstaaten besteht eine Schulpflicht bis zum 15./16. Lebensjahr mit einer Dauer von 9 bis 10 Schuljahren (Gries, Lindenau, Maaz & Waleschkowski, 2005). Gleichzeitig wird z.B. im Zuge internationaler Schulleistungsstudien der Vergleich mit Zeitstrukturen anderer Länder herangezogen, um zeitstrukturelle Bildungsreformen zu begründen. So werden auf dieser Grundlage sowohl Schulzeitverkürzungen als auch -verlängerungen legitimiert (vgl. z.B. Patall et al., 2010; Kühn et al., 2013). Das festgelegte Ziel dabei ist ein Mehr an Lernzeit, um die Leistungen der Schülerinnen und Schüler zu verbessern. Jedoch mündet nicht jede zeitliche Veränderung in einer Erweiterung bzw. Verkürzung von schulischer Zeit. Darüber hinaus führt nicht jeder erweiterte Zeitraum im schulischen Kontext zu einer Erweiterung der Lernzeit. Um diese Beobachtungen anhand von Schulreformen mit dem Fokus auf Zeit näher betrachten zu können, ist es sinnvoll, das Volumen an Zeitelementen, das der Schule zur Verfügung steht, in den Blick zu nehmen.

In Abbildung 2 ist dazu das Volumen der in Abschnitt 2.1 herausgearbeiteten vier Zeitelemente in der Schule dargestellt. Das Volumen der in der Schule verbrachten Zeit eines Heranwachsenden über seine gesamte Schulzeit setzt sich folgendermaßen zusammen: Auf der ersten Dimension ist die Zeit dargestellt, die eine Schülerin bzw. ein Schüler durchschnittlich am Tag in der Schule verbringt. Die zweite Dimension stellt die durchschnittliche Anzahl der in der Schule verbrachten Tage im Jahr dar. Anhand dieser beiden Dimensionen erhält man ein Rechteck, dessen Flächeninhalt die durchschnittliche Stundenanzahl im Jahr ergibt, die ein Heranwachsender in der Schule verbringt. Mit der Hinzunahme der Anzahl der Schuljahre ergibt sich ein Quader, dessen Volumeninhalt die Anzahl der in der Schule verbrachten Stunden über die gesamte Schulzeit beträgt. Dieser Schulzeit-Quader lässt sich in allen drei Dimensionen verändern: Auf der ersten Dimensionsachse würde er beispielsweise im Zuge des Ausbaus von Ganztagschulsystemen an Breite gewinnen. Im zuvor genannten Beispiel zur Ukraine-Krise verliert der Quader durch die Verlängerung der Winterferien an Höhe. Die Reduzierung der

Schuljahre von 13 auf 12 betrifft zunächst die dritte Dimension. Hier wird die Länge des Schulzeit-Quaders gekürzt.

Abbildung 2: Schulzeit-Quader (Buddeberg, 2014)



Die Erweiterung oder Verkürzung eines Zeitelements kann, muss aber nicht Auswirkungen auf die anderen Zeitelemente haben. Gleichzeitig kann eine Veränderung auf einer Achse eine nicht intendierte Veränderung in einer anderen Dimension nach sich ziehen. Dies soll im Folgenden anhand der aktuellen Debatte um die Schulzeitverkürzung in der Bundesrepublik Deutschland näher erläutert werden.

In Deutschland wurde seit 1980 immer wieder über die Länge der Schullaufbahn bis zum Abitur diskutiert (Döbrich & Huck, 1993). Die bis heute dazu anhaltenden Debatten beziehen sich auf die dritte Dimension des Schulzeit-Quaders: So wird in Frage gestellt, ob die bisher vorgesehenen 13 Schuljahre bis zum Abitur nötig sind (vgl. Wiater, 1996). Mit der innerdeutschen Wende wurde diese Debatte durch die ostdeutschen Bundesländer, in denen ein 12-jähriger schulischer Bildungsgang bis zum Abitur üblich war, neu entfacht. Dies hatte zur Folge, dass die Kultusministerkonferenz (KMK) beschloss, die Regelung zur Dauer der Schulzeit nicht länger über die Anzahl an Schuljahren, sondern über das Volumen an Schul-

stunden pro Woche zu regeln (vgl. Kühn et al., 2013). Demnach können die Bundesländer die Schulzeit auf 12 Schuljahre verkürzen, sofern gewährleistet ist, dass die Schülerinnen und Schüler vom fünften Schuljahr bis zum Abitur ein Gesamtstundenvolumen von mindestens 265 Wochenstunden unterrichtet werden (KMK, 2013). Inzwischen besteht in allen Bundesländern die Möglichkeit, das Abitur nach 12 Jahren zu erreichen (KMK, 2014a).

Betrachtet man anhand des Schulzeit-Quaders die Veränderungen, die sich durch die Verkürzung der Schuljahre bis zum Erreichens des Abiturs ergeben, so kann im strengen Sinne nicht von einer Schulzeitverkürzung gesprochen werden, denn das Gesamtvolumen an Unterrichtszeit bleibt durch die oben genannte Regelung bestehen. Dies ist letztendlich dadurch möglich, dass die Verkürzung der Schuljahre (3. Dimension) dadurch ausgeglichen wird, dass eine Verlängerung der Unterrichtsstunden pro Woche und (da die Anzahl der Schultage pro Woche nicht erhöht werden) pro Tag (1. Dimension) stattfindet. Teilt man die 265 festgesetzten Wochenstunden auf neun Schuljahre, ergibt sich für die Schülerinnen und Schüler eine wöchentliche Stundenzahl von 29 Unterrichtsstunden. Im Rahmen einer achtjährigen Schullaufbahn von der fünften Jahrgangsstufe bis zum Abitur erhalten die Schülerinnen und Schüler im Durchschnitt 33 Unterrichtsstunden pro Woche. Der Schulzeit-Quader wird damit zwar kürzer, aber gleichzeitig auch breiter; das Volumen bleibt dasselbe.

Dies bestätigt die Autorengruppe der Bildungsberichtserstattung (2012): So zeigt ein Vergleich der Stundentafeln 2002/03 und 2011/12 für das hiesige Schulsystem, dass für Schülerinnen und Schüler an Gymnasien das Unterrichtsvolumen im Bereich der Sekundarstufe I zum Teil erheblich gesteigert wurde.

Hier wirkt sich maßgeblich die verkürzte gymnasiale Schulzeit aus (G8), denn nach einer KMK-Vereinbarung ist weiterhin ein Gesamtstundenvolumen von 265 Mindestwochenstunden bis zum Erwerb des Abiturs nachzuweisen (ebd., S. 76).

Betrachtet man das Zeitelement ‚Unterrichtszeit‘, so ist keine Veränderung des Gesamtvolumens festzustellen. Vor diesem Hintergrund stellt sich die Frage, ob mit dieser Reform Veränderungen im Bereich der Zeitelemente ‚Zeit für Lehr- und Lernprozesse‘ sowie für die eigentliche Lernzeit der Schülerinnen und Schüler einhergehen. Das zuvor Erläuterte hat gezeigt, dass von einer Zeitstraffung bei der Vermittlung von Unterrichtsinhalten, wie sie von Kritikern der Verkürzung der Gymnasialzeit vorgebracht wird (vgl. Wiater, 1996; Bosse, 2009), keine Rede sein kann, da das Unterrichtstundenvolumen dasselbe bleibt. Auf der anderen Seite stellt das von Befürwortern einer Verkürzung der Gymnasialzeit vorgebrachte Argument einer „bessere[n] Ausnutzung der Unterrichtszeit“ (Bosse, 2009, S. 80) nur eine Annahme dar. Denn inwiefern allein die Umverteilung von Unterrichtsstunden

eines Jahres auf die restlichen Schuljahre Auswirkungen auf die Zeitgestaltung innerhalb des Unterrichts hat, wäre empirisch zu prüfen.

Jedoch kann – auch wenn sich keine Änderungen bei dem Gesamtstundenvolumen ergeben – bei dieser Umverteilung von einer Verdichtung (vgl. Abschnitt 2.1) gesprochen werden, da nun an einem Schultag, in einer Schulwoche bzw. in einem Schuljahr mehr gelernt werden soll. Um dem ein Stück entgegenzuwirken, vereinbarte die KMK 2008 die Anpassung der Lehrpläne an die neue Zeitstruktur und eine Flexibilisierung von fünf der 265 Wochenstunden in Form von Wahlunterricht (KMK, 2008). Eine Verdichtung der Inhalte sowie der Unterrichtszeit bleibt aber bestehen. In Bezug auf die Vor- und Nachbereitungen außerhalb der Unterrichtszeit (hierunter fallen z.B. Hausaufgaben) wäre eine Schulzeitverkürzung theoretisch möglich, denn die für außerunterrichtliche Lernzeiten vorgesehenen Zeiten sind gesetzlich durch landesspezifische Regelungen zur Länge von Hausaufgaben festgelegt worden (vgl. z.B. MSW NRW, 2014a), sodass – zumindest gemäß den geltenden Vorgaben – nicht von einer Erhöhung der mit Hausaufgaben verbrachten Zeit auszugehen wäre. Ob dies jedoch in der Praxis greift, wäre empirisch zu prüfen.

Mit Blick auf die gesamte Zeit, die Schülerinnen und Schüler in der Schule verbringen, kann es sogar zu einer Vergrößerung des Gesamtvolumens kommen. Denn bei mehr Unterrichtsstunden am Tag findet auch an offiziellen Halbtagschulen mehr Unterricht im Nachmittagsbereich statt. In Nordrhein-Westfalen beispielsweise ist gesetzlich vorgegeben, dass die Mittagspause 60 Minuten betragen muss (MSW NRW, 2014b). Damit verbringen die Schülerinnen und Schüler, sofern sie nicht in der Mittagspause nach Hause gehen und nachmittags Unterricht haben, mehr Zeit in der Schule als vor der sogenannten Schulzeitverkürzung.

Das Beispiel der Schulzeitverkürzung in der Bundesrepublik Deutschland hat gezeigt, dass zeitliche Verkürzungen bzw. Verlängerungen an der einen Stelle im Schulsystem lediglich in Verschiebungen von Zeitkontingenten münden können. Wenn, wie hier, die Zeitstrukturen in den Schulsystemen unterschiedlicher Länder herangezogen werden, um bildungspolitische Entscheidungen zu zeitlichen Veränderungen mit Hilfe eines internationalen Vergleichs zu begründen, ist ein genaues Hinsehen notwendig, und die oben genannten unterschiedlichen Dimensionen sind zu berücksichtigen. Denn erfolgt der internationale Vergleich nur auf einer Dimension (wie bei der Schulzeitverkürzung nur auf der Ebene der Schuljahre bis zum Abitur) so erhält man nur einen Teilausschnitt der zeitlichen Rahmenbedingungen schulischer Lehr- und Lernprozesse.

Insgesamt konnte anhand der Charakteristika des Lernens die Bedeutung der Zeit für Bildungsprozesse verdeutlicht werden. Schulisches Lernen ist dabei zeitlichen Strukturen unterworfen, die sich in vier Elemente fassen lassen: die in der

Schule verbrachte Zeit, die Unterrichtszeit, darin enthalten die Zeit für Lehr- und Lernprozesse und schließlich die individuelle Lernzeit. Um die schulische Zeit zu erfassen, lassen sich die vier Zeitelemente in drei Dimensionen einordnen, die im Gesamtbild den erörterten Schulzeit-Quader ergeben: Die erste Dimension umfasst die Anzahl an Stunden pro Tag, in der zweiten Dimension wird die Anzahl an Unterrichtstagen pro Jahr abgebildet und die dritte Dimension stellt die Anzahl der Jahre dar, die die Schülerinnen und Schüler in der Schule verbringen. Erst dieses Gesamtvolumen an Zeit im Rahmen der vier dargestellten Elemente charakterisiert umfassend den Faktor Zeit im Rahmen von schulischen Lernprozessen. Entscheidend ist dabei – wie gezeigt werden konnte – letztendlich die individuelle Lernzeit. Jedoch lassen sich von bildungsadministrativer Seite lediglich Veränderungen an der Schul- und Unterrichtszeit vornehmen (z.B. durch Einführung von Ganztagschulen oder der Schulzeitverkürzung). Das damit verknüpfte Ziel ist es, den Schülerinnen und Schülern mehr Raum für individuelle Lernprozesse zur Verfügung zu stellen. Daher soll im Folgenden analysiert werden, inwieweit sich Bildungssysteme anhand der ihnen zur Verfügung stehenden Unterrichtszeit charakterisieren lassen und ob anhand dieses Zeitvolumens Zusammenhänge mit dem Lernerfolg der Schülerinnen und Schüler aufgezeigt werden können.

Dazu bietet es sich an, für den internationalen Vergleich von Zeitstrukturen ein triangulatives Vorgehen zu wählen. Hier setzen die folgenden Analysen von zeitlichen Strukturen in europäischen Bildungssystemen an, die in zwei Schritten erfolgen: Zunächst werden anhand von quantitativen Daten, die im Rahmen von PIRLS 2011 und TIMSS 2011 erhoben wurden, zeitliche Rahmenbedingungen für die vierte Jahrgangsstufe in den an diesen beiden Studien beteiligten europäischen Ländern analysiert, und es wird die Annahme geprüft, ob die Zeitstrukturen im Zusammenhang mit den Leistungen der Viertklässlerinnen und Viertklässler im Lesen, in Mathematik und den Naturwissenschaften stehen. In einem zweiten Schritt werden sodann auf qualitativer Ebene im Rahmen eines vertiefenden Vergleichs von vier ausgewählten Ländern Unterschiede und Gemeinsamkeiten der zeitlichen Strukturierung von schulischen Bildungsprozessen herausgearbeitet und im Hinblick auf damit einhergehende Konsequenzen für die Lernzeit von Schülerinnen und Schülern näher betrachtet.

3. Vergleich zeitlicher Rahmenbedingungen europäischer Schulsysteme

Im Folgenden wird ein Vergleich europäischer Schulsysteme bezüglich der zeitlichen Rahmenbedingungen vorgenommen. Als Datengrundlage dienen die Angaben von Schulleitungen und Lehrkräften, die an PIRLS 2011 und TIMSS 2011 teilgenommen haben. In PIRLS/TIMSS 2011 wurde in jedem Teilnehmerstaat eine lan-

desweit repräsentative Stichprobe von etwa 4000 Schülerinnen und Schülern an 150 bis 200 Schulen gezogen (vgl. Mullis, Martin, Foy & Arora, 2012; Mullis, Martin, Foy & Drucker, 2012). Im Rahmen der folgenden Analysen werden die Daten zu insgesamt 29 europäischen Bildungssystemen ($N_{\text{Schulen}} = 4649$; $N_{\text{Schüler/Innen TIMSS}} = 111229$; $N_{\text{Schüler/Innen PIRLS}} = 118907$) genutzt.¹ Auf Grundlage dieser Daten wird der folgende quantitative Vergleich der europäischen Schulsysteme bezogen auf die vierte Jahrgangsstufe fokussiert. Betrachtet werden die Zeiten, die nach Angaben der Schulen für den Unterricht genutzt werden. In Abschnitt 3.1 wird dazu das Zeitvolumen in der vierten Jahrgangsstufe betrachtet. Anschließend werden in Abschnitt 3.2 die im Rahmen von PIRLS/TIMSS 2011 erhobenen Testleistungen der Schülerinnen und Schüler in den Domänen Lesen, Mathematik und Naturwissenschaften hinzugenommen, um der Frage nachzugehen, ob ein Zusammenhang zwischen unterrichteter Zeit und Testleistung besteht. Neben einem allgemeinen Vergleich wird der Fokus auf den Vergleich zwischen dem deutschen Schulsystem und den Schulsystemen der folgenden drei Länder gelegt: England, Finnland und Russische Föderation. Damit wird eine Verknüpfung zwischen den quantitativen und qualitativen Analysen vorgenommen, indem die Schulsysteme in diesen vier Ländern in Abschnitt 4 vertiefend auf qualitativer Ebene betrachtet werden.

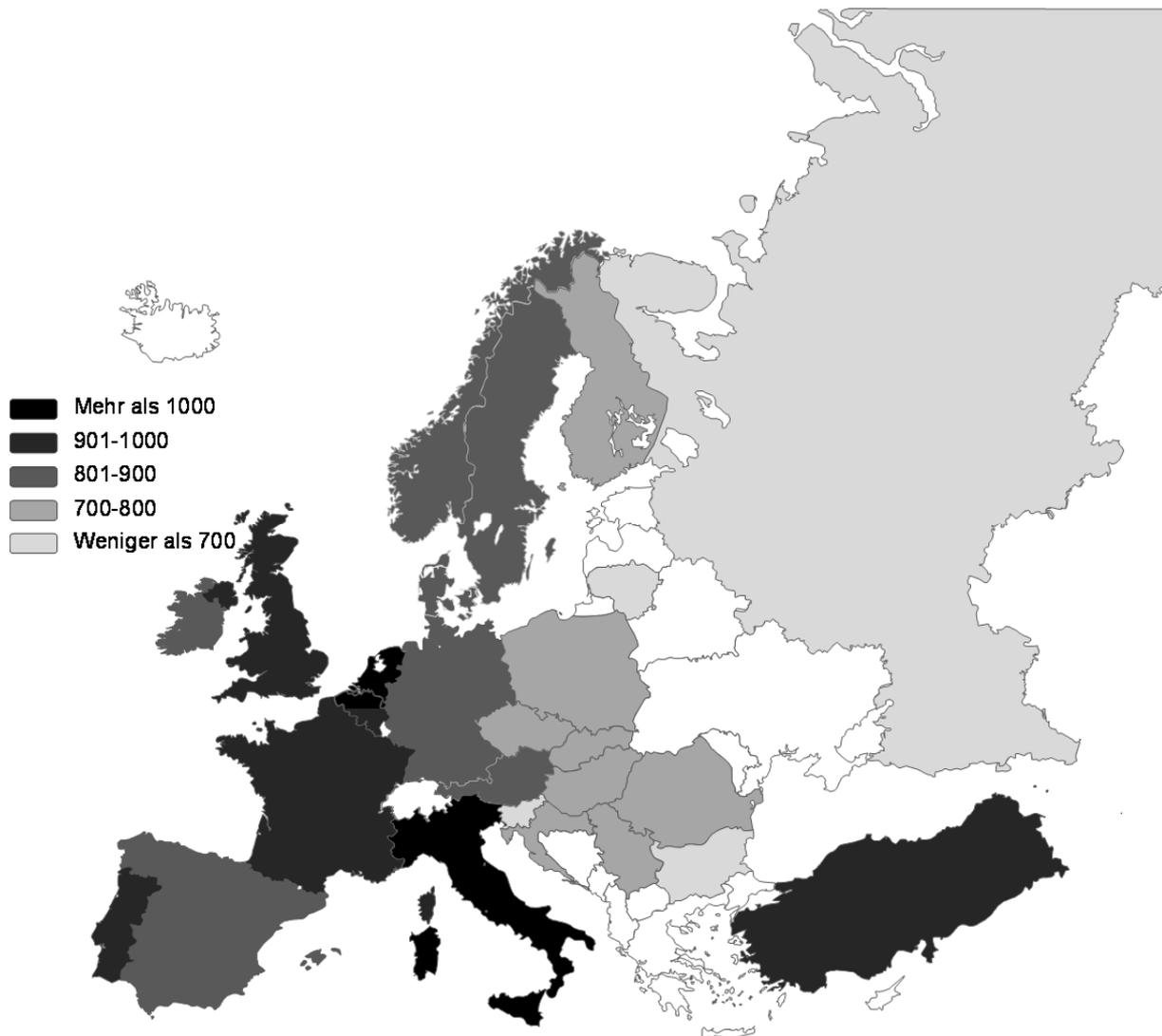
3.1 Volumina der Unterrichtszeit in der vierten Jahrgangsstufe in europäischen Schulsystemen

In einem ersten Schritt wird das Gesamtvolumen der Unterrichtsstunden im Jahr näher beleuchtet. In Abbildung 3 ist dazu die Verteilung der durchschnittlichen Gesamtunterrichtsstunden in der vierten Jahrgangsstufe der Schulen aller europäischen Staaten abgebildet, die an PIRLS 2011 und bzw. oder TIMSS 2011 teilgenommen haben. Das Gesamtvolumen an Unterrichtsstunden im Jahr stellt das Produkt aus den Gesamtunterrichtsstunden am Tag² und den Unterrichtstagen über das gesamte Schuljahr dar (vgl. Mullis, Martin, Foy & Drucker, 2012, S. 215). Die berichteten Daten beruhen auf Angaben von befragten Schulleiterinnen und Schulleitern aus den jeweiligen Teilnehmerstaaten. Dargestellt sind die landesspezifischen Mittelwerte.

Insgesamt zeigt sich, dass erhebliche Unterschiede in Bezug auf die jährlich aufgewendete Gesamtunterrichtszeit in der vierten Jahrgangsstufe zwischen europäischen Staaten bestehen: sie umfasst eine Spannbreite von insgesamt 436 Stunden. In Litauen wird mit 649 Stunden im Durchschnitt am wenigsten Zeit für den schulischen Unterricht aufgebracht; Italien stellt dagegen mit 1085 Unterrichtsstunden das Land mit der meisten zur Verfügung stehenden Zeit für Unterricht in der vierten Jahrgangsstufe dar. Zur Gruppe derjenigen Teilnehmerstaaten, die Spit-

zenwerte von mehr als 1000 Unterrichtsstunden im Jahr aufweisen, gehören ferner die Niederlande und die Flämische Region Belgiens. Wie in Abbildung 3 ersichtlich wird, ist bei der Verteilung der Gesamtunterrichtsstunden im Jahr eine West-Ost-Diskrepanz zu beobachten. So fällt auf, dass in den west- und südeuropäischen Teilnehmerstaaten graduell mehr Zeit für Unterricht im Jahr zur Verfügung steht.

Abbildung 3: Anzahl an Gesamtunterrichtsstunden in der vierten Jahrgangsstufe im europäischen Vergleich (Schuljahr 2010/11)



England liegt mit 987 auf das Jahr verteilten Unterrichtsstunden auf Platz 4 im Ranking der meisten Unterrichtsstunden im vierten Schuljahr (vgl. auch Tab. 1). Das deutsche Schulsystem ist mit 863 Unterrichtsstunden im Mittelfeld angesiedelt. In Finnland und in der Russischen Föderation wird dagegen relativ wenig Zeit für Unterricht in dieser Jahrgangsstufe aufgebracht. Wobei in Finnland mit insgesamt

779 Unterrichtsstunden im Jahr im Vergleich zu Russland noch deutlich mehr Zeit an Schulen in Unterricht investiert wird. Denn die Russische Föderation weist mit 660 Unterrichtsstunden im Jahr neben Litauen das niedrigste Stundenkontingent im europäischen Vergleich auf.

Da das in Abbildung 3 dargestellte Gesamtvolumen an Unterrichtsstunden im Jahr sich aus den Unterrichtsstunden, die die Schülerinnen und Schüler an einem durchschnittlichen Schultag unterrichtet werden, und den Unterrichtstagen über das gesamte Schuljahr (vgl. Abschnitt 2.2), zusammensetzt, sind in Tabelle 1 – neben den Angaben zum Gesamtvolumen – die Angaben zu diesen beiden Dimensionen eingetragen. Des Weiteren sind die durchschnittlichen Unterrichtstage pro Woche dargestellt.

Wie Tabelle 1 zeigt, umfasst die Verteilung der Unterrichtstage im Jahr im europäischen Vergleich mit einem Unterschied von 40 Schultagen ebenfalls eine relativ große Spannbreite. Mit 161 Unterrichtstagen im Jahr weist Bulgarien die geringste, Italien mit 201 Unterrichtstagen im Jahr die höchste Anzahl an Tagen auf. Die vier hier näher betrachteten Länder unterscheiden sich in diesem Zusammenhang im Vergleich dazu wesentlich weniger voneinander: In Deutschland findet an 195 Tagen Unterricht statt, gefolgt von der Russischen Föderation mit 192 Schultagen, England mit 190 Schultagen und Finnland mit 189 Schultagen. Die Spannbreite der Unterrichtstage im Jahr zwischen diesen vier Teilnehmerstaaten umfasst demnach nur sechs Tage.

Betrachtet man die Unterrichtstage in der Woche, ist festzustellen, dass in den meisten europäischen Staaten an fünf Tagen in der Woche Unterricht stattfindet. Allerdings gibt es auch hier Unterschiede: So beträgt die Differenz zwischen Frankreich mit 4.0 Unterrichtstagen pro Woche auf der einen Seite und der Russischen Föderation und Italien mit jeweils 5.5 Wochentagen Unterricht auf der anderen Seite für die vierte Jahrgangsstufe 1.5 Tage. In Deutschland, England und Finnland findet an 5.0 Tagen pro Woche Unterricht statt.

Die Befunde zu den durchschnittlichen Unterrichtsstunden am Tag im europäischen Vergleich zeigen, dass sich die Spannbreite von 3.4 Unterrichtsstunden am Tag in der Russischen Föderation bis 5.5 Unterrichtsstunden am Tag in Frankreich, in der Flämischen Region Belgiens und den Niederlanden erstreckt. Im europäischen Vergleich ergeben sich demnach Differenzen von bis zu 2.1 Unterrichtsstunden an einem durchschnittlichen Schultag in der vierten Jahrgangsstufe. In Finnland werden durchschnittlich 4.1 Stunden pro Tag unterrichtet, in Deutschland 4.5 Stunden und in England 5.2 Stunden.

Tabelle 1: Unterrichtszeit in der vierten Jahrgangsstufe im europäischen Vergleich (Schuljahr 2010/11)

Teilnehmer	Gesamtunterrichts- stunden im Jahr	Unterrichts- tage im Jahr	Unterrichtstage in der Woche	Unterrichts- stunden am Tag
Italien	1085	201	5.5	5.4
Niederlande	1078	198	4.8	5.5
Belgien (Flämisch)	1010	184	4.6	5.5
England	987	190	5.0	5.2
Nordirland	970	187	5.0	5.2
Portugal	939	177	5.0	5.3
Belgien (Franz. Gem.)	938	182	4.6	5.1
Frankreich	935	168	4.0	5.5
Türkei	900	181	5.0	5.0
Malta	891	171	5.0	5.2
Spanien	888	183	5.0	4.9
Deutschland	863	195	5.0	4.5
Dänemark	860	200	5.0	4.3
Irland	854	183	5.0	4.7
Schweden	849	180	5.0	4.7
Norwegen	817	189	5.0	4.3
Österreich	808	184	5.0	4.4
Rumänien	796	187	5.1	4.3
Tschechische Republik	782	196	5.0	4.0
Slowakei	780	197	5.0	4.0
Finnland	779	189	5.0	4.1
Serbien	778	180	5.0	4.3
Kroatien	776	178	5.0	4.4
Polen	764	183	5.0	4.2
Ungarn	760	183	5.0	4.1
Slowenien	684	190	5.0	3.6
Bulgarien	673	161	5.0	4.2
Russische Föderation	660	192	5.5	3.4
Litauen	649	164	5.0	4.0

Insgesamt zeigen die Befunde zu den zeitlichen Rahmenbedingungen für schulische Bildung in der vierten Jahrgangsstufe, dass es zwischen den europäischen Ländern, die an PIRLS/TIMSS 2011 beteiligt waren, erhebliche Unterschiede gibt. Lediglich hinsichtlich der Anzahl an Wochentagen, an denen unterrichtet wird, ist eine Vereinheitlichung erkennbar: So findet in mehr als Dreiviertel aller teilnehmenden Länder an fünf Wochentagen Unterricht statt. Hinsichtlich der Schultage

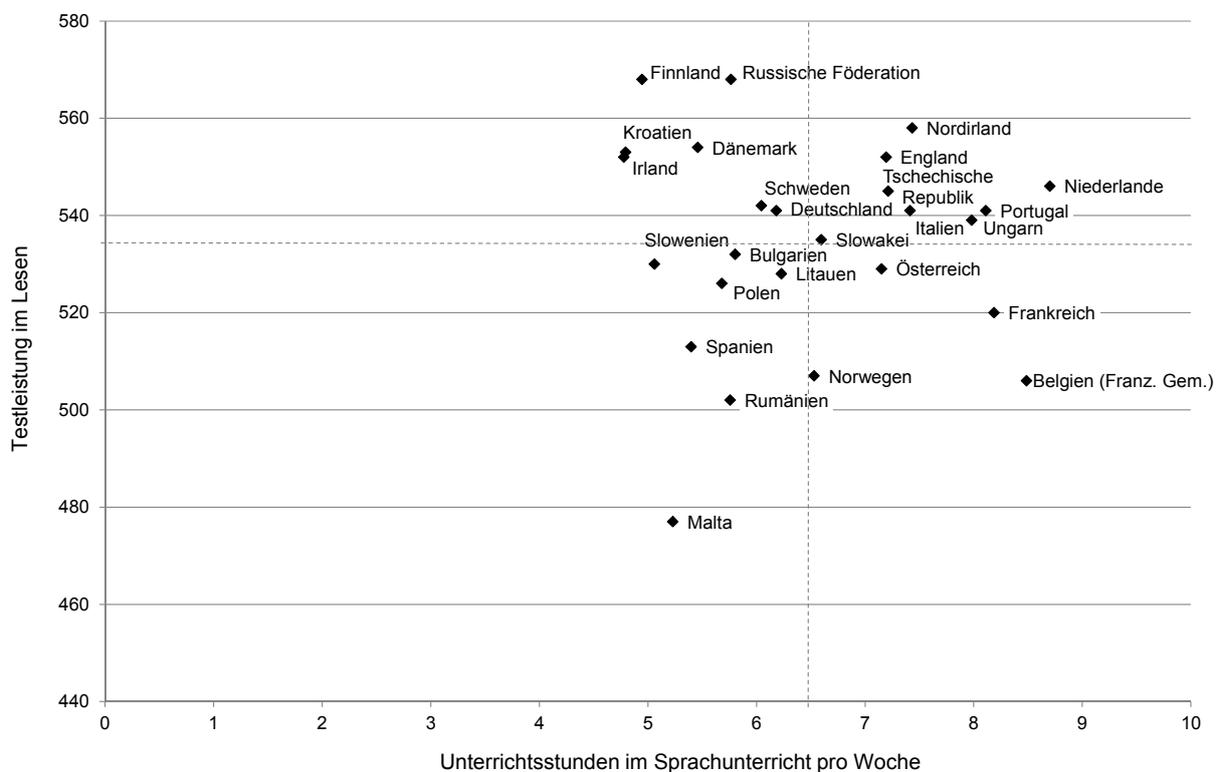
pro Jahr sind dagegen Unterschiede von bis zu 40 Tagen zu verzeichnen; bei der Anzahl der täglich unterrichteten Stunden liegt der Unterschied bei bis zu zwei Stunden. Darüber hinaus zeigen die Ergebnisse, dass sich besonders die Anzahl an Unterrichtsstunden pro Tag (bzw. könnte man hier ebenfalls den Vergleich von Unterrichtsstunden pro Woche anführen, da bei gleichbleibenden Wochentagen das Verhältnis identisch bleibt) als entscheidend für das Gesamtstundenvolumen pro Jahr erweist. Dies zeigt der Vergleich zwischen England und der Russischen Föderation: In England wird an nur zwei Tagen im Jahr weniger unterrichtet als in der Russischen Föderation, aber es finden in England täglich im Durchschnitt 1.8 Stunden mehr Unterricht statt als in der Russischen Föderation. Über das ganze Schuljahr macht das einen Unterschied von 327 Unterrichtsstunden. Gleichzeitig würde das Gesamtunterrichtsvolumen von Italien, selbst wenn die Unterrichtstage wie bei Bulgarien auf 161 Tage im Jahr reduziert würden, mit 869 Unterrichtsstunden immer noch über dem Durchschnitt aller Länder liegen.

3.2 Zusammenhänge von Unterrichtszeit und Kompetenzen im Lesen, in Mathematik und den Naturwissenschaften

Die Unterschiede, die in Abschnitt 3.1 zwischen den europäischen Ländern hinsichtlich der zeitlichen Rahmenbedingungen für schulische Bildungsprozesse in der vierten Jahrgangsstufe deutlich geworden sind, werfen die Frage auf, ob der Faktor Zeit im Zusammenhang mit den Leistungen der Schülerinnen und Schüler steht. Die dabei zugrunde liegende Annahme wäre, dass ein Mehr an Unterrichtszeit auch die Zeit für schulische Lehr-Lernprozesse und damit die tatsächliche Lernzeit der Schülerinnen und Schüler erhöht. Demzufolge würden sich für die Schülerinnen und Schüler in den Ländern, in denen mehr Unterrichtszeit zu Verfügung steht, bessere Testleistungen zeigen. Bei bildungspolitischen Entscheidungen über zeitliche Rahmenbedingungen in der Schule wird immer wieder ein internationaler Vergleich herangezogen, mit dem – je nach politischem Ziel – begründet wird, dass in anderen Bildungssystemen entweder ein Mehr an Zeit zu besseren Leistungen führt oder aber andere Länder mit einer geringen Zeitinvestition mindestens dieselben Leistungen erzielen (vgl. z.B. Baumert & Watermann, 2000; Silva, 2007). Baker, Fabrega, Galindo und Mishook (2004) haben dahingehend die Daten von PISA 2000, in dessen Rahmen 15-Jährige untersucht wurden, und von TIMSS 1999, an der Schülerinnen und Schüler der achten Jahrgangsstufe beteiligt waren, analysiert und kamen zu dem Ergebnis, dass die für den Fachunterricht in der jeweiligen Jahrgangsstufe investierte Zeit in keinem Zusammenhang mit den getesteten Leistungen im Lesen, in Mathematik und den Naturwissenschaften steht. Der Frage, inwieweit sich diese Ergebnisse für die vierte Jahrgangsstufe anhand der Daten aus PIRLS/TIMSS 2011 bestätigen lassen, soll im Folgenden nachgegangen werden.

In Abbildung 4 ist der Zusammenhang zwischen den wöchentlich investierten Fachunterrichtsstunden und der Leistungsverteilung im Lesen dargestellt. Die Angaben zum Sprachunterricht pro Woche beruhen auf Angaben der im Rahmen von PIRLS 2011 befragten Fachlehrerinnen und Fachlehrern.³ Bei den Leistungswerten handelt es sich um landesspezifische Mittelwerte, die im Rahmen von PIRLS 2011 ermittelt wurden (vgl. Mullis, Martin, Foy & Drucker, 2012). Anhand der gestrichelten Linien sind zudem die europäischen Mittelwerte eingezeichnet.

Abbildung 4: Zusammenhang zwischen der Anzahl an Stunden im Sprachunterricht pro Woche und der Testleistung im Lesen in der vierten Jahrgangsstufe (PIRLS 2011) im europäischen Vergleich



Wie in Abbildung 4 deutlich wird, umfassen die Sprachunterrichtsstunden pro Woche im europäischen Vergleich einen Wertebereich von 4.8 bis 8.7 Wochenstunden. Der europäische Durchschnittswert der Unterrichtszeit pro Woche beim Sprachunterricht beträgt 6.5 Stunden. Von den vier hier näher betrachteten Teilnehmerstaaten weist Finnland mit 4.9 Wochenstunden das niedrigste Stundenvolumen pro Woche für den Sprachunterricht auf, gefolgt von der Russischen Föderation mit 5.8 und Deutschland mit 6.2 Wochenstunden, während England mit 7.2 Stunden das höchste Stundenvolumen pro Woche in den Sprachunterricht investiert. Bei der wöchentlichen Sprachunterrichtszeit liegt England somit als einziges der vier Länder über dem europäischen Durchschnitt.

Mit Blick auf die Leseleistung ist festzustellen, dass sich das Leistungsspektrum in den hier betrachteten europäischen Schulsystemen von insgesamt 477 bis 568 Punkten erstreckt. Der europäische Mittelwert in der Leseleistung liegt bei 535 Punkten. In Deutschland erzielen die Schülerinnen und Schüler einen Leistungswert von 541 Punkten, in England 552 Leistungspunkte; die Schülerinnen und Schüler in Finnland und der Russischen Föderation erreichen mit jeweils 568 Punkten die höchste Lesekompetenz im europäischen Vergleich (vgl. Bos, Tarelli et al., 2012).

Betrachtet man den Zusammenhang zwischen der Sprachunterrichtszeit pro Woche und der Leseleistung im europäischen Vergleich zeigt sich auf deskriptiver Ebene, dass kein eindeutiger Zusammenhang ersichtlich wird: So sind bezogen auf die Lesekompetenz sowohl leistungsstarke wie auch leistungsschwache Länder zu verzeichnen, die viel Zeit in Sprachunterricht investieren. Gleichzeitig finden sich aber auch in beiden Gruppen Länder, die vergleichsweise wenig Zeit für Sprachunterricht aufbringen. Bei den vier hier näher betrachteten Ländern fällt auf, dass Finnland und die Russische Föderation, die die besten Leistungen im Lesen erzielen, im europäischen Vergleich relativ wenig Zeit für Sprachunterricht aufbringen.

Ein vergleichbares Bild ergibt sich bei der Betrachtung des Verhältnisses von investierter Fachunterrichtszeit und erreichten Testleistungen in den Domänen Mathematik und Naturwissenschaften. Auch hierbei zeigen die Diagramme ein heterogenes Bild. Um dies weiter zu prüfen, wurden in einem nächsten Schritt Regressionsanalysen für alle drei Domänen durchgeführt. Dabei bestätigte sich auf europäischer Ebene, dass für die Domänen Lesen, Mathematik und Naturwissenschaften kein signifikanter Zusammenhang mit der wöchentlich investierten Zeit für den jeweiligen Fachunterricht besteht. Auch zwischen dem Gesamtunterrichtsvolumen im vierten Schuljahr und den Leistungen in den drei getesteten Domänen konnte kein signifikanter Zusammenhang gefunden werden.

Somit können anhand der Analysen zu PIRLS/TIMSS 2011 die Ergebnisse von Baker et al. (2004) für die vierte Jahrgangsstufe bestätigt werden: Ein Mehr an Unterrichtszeit in einem Schuljahr ist nicht pauschal ein Garant für bessere Leistungen in den hier untersuchten Domänen. Mit Blick auf den Lernzeit-Quader (vgl. Abschnitt 3.1) sind diese Ergebnisse nicht verwunderlich: Denn zum einen geben die Angaben zur Unterrichtszeit keine Auskunft darüber, wie viel dieser Unterrichtszeit für Lehr-Lernprozesse genutzt wird und wie hoch die individuelle Lernzeit tatsächlich ist. Zum anderen wird mit der Analyse eines Schuljahres nur ein Teil der in schulische Bildung investierten Zeit betrachtet. Inwiefern die Länder sich in den davorliegenden Schuljahren unterscheiden und wie insgesamt der Umgang mit Zeit für schulische Bildung ist, wird damit nicht erfasst. Daher werden im folgenden

Abschnitt die Schulsysteme der Bundesrepublik Deutschland, England, Finnland und der Russischen Föderation im Hinblick auf den Faktor Zeit näher betrachtet.

4. Zeit für Unterricht und Zeit im Unterricht in den Schulsystemen der Bundesrepublik Deutschland, England, Finnland und der Russischen Föderation

Im Folgenden stehen die Schulsysteme der Bundesrepublik Deutschland, England, Finnland und der Russischen Föderation im Fokus. Diese Schulsysteme wurden aus verschiedenen Gründen für eine nähere Betrachtung ausgewählt: Das hiesige Schulsystem wird berücksichtigt, da es für uns aufgrund unseres Standortes von besonderem Interesse ist. Die Schulsysteme Finnlands und der Russischen Föderation wurden von ausgewählt, da die Schülerinnen und Schüler in diesen Systemen bei PIRLS/TIMSS 2011 besonders gute Leistungen dokumentierten und mit diesen beiden Systemen überdies ein im Norden und ein im Osten Europas angesiedeltes Schulsystem berücksichtigt werden kann, eine gewisse, wenngleich begrenzte, Exemplarität für andere Schulsysteme in der Region kann mithin angenommen werden. Das Schulsystem Englands wurde hinzugenommen, da es für die angelsächsische Schultradition steht, die global in ihren Weiterentwicklungen verbreitet ist (z.B. in den USA, in Australien etc.). Dargestellt werden zunächst, ergänzend zu den in Abschnitt 3 berichteten Ergebnissen, im Überblick und mit besonderer Berücksichtigung des Faktors ‚Zeit‘ schulstrukturelle Rahmenbedingungen dieser vier Schulsysteme (Abschnitt 4.1). In einem zweiten Schritt geht es unter Berücksichtigung ausgewählter historischer Hintergrundinformationen um für den Umgang mit Zeit relevante pädagogische Aspekte, die dahingehend hinterfragt werden, ob erste Ansatzpunkte für weitere vertiefende Analysen zum Faktor Zeit, und hier insbesondere die Lernzeit, in diesen Ländern identifiziert werden können (Abschnitt 4.2).

4.1 Vertiefender Vergleich der zeitlichen Rahmenbedingungen in der Schule

Die vier hier interessierenden Schulsysteme weisen eine Schulstruktur auf, wie sie sich in diesen Grundzügen bis heute weltweit etabliert hat: Sie umfassen einen Primarschulbereich und eine Sekundarstufe I und II; daneben finden sich in den betrachteten Ländern vorschulische Einrichtungen, die allerdings nicht Teil des Pflichtschulsystems sind. In Deutschland gibt es Kinderhorte für bis zu Dreijährige und Kindergärten für drei- bis sechsjährige Kinder. Der Besuch dieser Einrichtungen ist fakultativ (Döbert, 2010). 2011 besuchten 93 Prozent der Drei- bis Sechsjährigen eine Tageseinrichtung (Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2012). Mit dem sechsten Lebensjahr beginnt in Deutschland die Schulpflicht (Döbert,

2010). Auch England, Finnland und die Russische Föderation haben vorschulische Einrichtungen für diese Altersklassen und auch dort erfolgt ihr Besuch freiwillig. England zeichnet sich dadurch aus, dass die Schulpflicht bereits mit dem fünften Lebensjahr beginnt (Harris & Gorard, 2010). In Finnland haben ferner seit 2001 alle Sechsjährigen das Recht auf kostenlosen Vorschulunterricht, den ca. 90 Prozent eines Jahrgangs an Einrichtungen, die oftmals in der Nähe von allgemeinbildenden Schulen liegen, wahrnehmen (Gries et al., 2005). Die Schulpflicht beginnt in Finnland erst mit dem siebten Lebensjahr (Kansanen, 2004). In der Russischen Föderation ist für den Besuch von vorschulischen Einrichtungen ein Rückgang festzuhalten, sodass 2006 nur knapp 60 Prozent der über Dreijährigen, die noch nicht zur Schule gingen, eine vorschulische Einrichtung besuchten. Begründen lässt sich dies mit dem Wegfall vieler vorschulischer Einrichtungen (Schmidt, 2010). Eine weitere Besonderheit im russischen Bildungssystem ist die späte Einschulung: Zwar beginnt die Schulpflicht mit dem sechsten Lebensjahr, aber nur etwa 20 Prozent der Kinder werden mit sechs Jahren auch eingeschult (UNESCO/IBE, 2011). Die Mehrzahl der Schülerinnen und Schüler beginnt ihre Schulzeit mit sieben Jahren oder älter. So hatten 17 Prozent der über dreijährigen Kinder in Vorschuleinrichtungen bereits ihr siebtes Lebensjahr abgeschlossen (Schmidt, 2010). Allein diese wenigen Eckdaten zu den hier näher betrachteten vier Schulsystemen machen deutlich: Das formale Einschulungsalter reicht vom fünften Lebensjahr in England bis zum siebten Lebensjahr in Finnland; Deutschland und die Russische Föderation liegen mit dem sechsten Lebensjahr dazwischen. In der Praxis werden die Unterschiede noch deutlicher: So können in England bereits Vierjährige eingeschult werden, wenn eine Schule über eine entsprechende Vorschulklasse verfügt; in Finnland werden Siebenjährige eingeschult, allerdings wird der Besuch des ein Jahr dauernden Vorschulunterrichts heute vorausgesetzt. In Russland wird das Gros der Heranwachsenden erst nach Vollendung ihres sechsten Lebensjahres eingeschult; zudem kann bei einem nicht unerheblichen Teil davon ausgegangen werden, dass dem Schuleintritt kein Vorschulbesuch vorangegangen ist. Deutschland liegt im Vergleich zu den hier betrachteten Ländern im Mittelfeld.

Die Primarschule umfasst in der Bundesrepublik Deutschland in 14 Bundesländern vier Schuljahre, in Berlin und Brandenburg sechs. Der Sekundarschulbereich ist in die Klassen 5 bis maximal 12 oder 13 gegliedert; das deutsche Schulsystem ist horizontal gegliedert mit einer heute vielerorts auslaufenden Hauptschule (Klassen 5 bis 9 oder 10), der Realschule (Klassen 5 bis 10), dem Gymnasium (Klassen 5 bis 12 oder 13) und einer Additiven oder Integrierten Gesamtschule (mit den Klassen 5 bis 10 oder 5 bis 13) in einigen Bundesländern. Daneben gibt es in den deutschen Bundesländern zahlreiche weitere Schulformen, auf die hier nicht näher eingegangen werden kann (vgl. Cortina, Baumert, Leschinsky, Mayer & Trommer,

2008). In Deutschland gilt ferner die Regel, dass Schülerinnen und Schüler neun Pflichtschuljahre (in einigen Bundesländern auch zehn) an einer allgemeinbildenden Schule absolvieren müssen. Die Schülerinnen und Schüler beenden damit ihre allgemeinbildende Schulpflichtzeit in der Regel mit 16 Jahren. Heranwachsende, die im Anschluss hieran keine Vollzeitschule besuchen, unterliegen der Teilzeit-schulpflicht, der sie üblicherweise im Rahmen einer Berufsausbildung an beruflichen Schulen nachkommen (KMK, 2014b). In England ist die Primarschule auf sechs Schuljahre angelegt. Die Sekundarstufe umfasst die Schuljahre 7 bis 11. Seit dem massiven Ausbau des Gesamtschulwesens nach dem Zweiten Weltkrieg ist diese Schulform auf der Sekundarstufe die landesweit dominierende; sie wird von ca. 90 Prozent aller Schülerinnen und Schüler besucht. Daneben gibt es, wenn- gleich in deutlich geringerer Zahl, hier nicht näher zu spezifizierende Schultypen (Harris & Gorard, 2010). Die Schülerinnen und Schüler sind mit Abschluss der Schulpflichtzeit ebenfalls 16 Jahre alt, im Vergleich zu Deutschland haben sie jedoch mit elf Schuljahren ein Jahr länger in der Schule verbracht. Der Sekundar- bereich II umfasst zwei weitere Schuljahre (Gries et al., 2005). Auch in Finnland beenden die Schülerinnen und Schüler ihre Schulpflichtzeit mit 16 Jahren. Durch die späte Einschulung beläuft sich die Dauer der Schulpflicht auf nur neun Schul- jahre (ebd.). So besuchen die Heranwachsenden in Finnland ab dem siebten Le- bensjahr die neun Schuljahre umfassende Grundschule. Sie umfasst die Klassen 1 bis 6 der Primarstufe und die Klassen 7 bis 9 der Sekundarstufe; der Besuch eines weiteren Schuljahres ist möglich. Am Ende der neunten Klasse legen alle Schüle- rinnen und Schüler eine Abschlussprüfung ab. Die finnische Grundschule ist mithin eine Schule für alle Schülerinnen und Schüler (Matthies & Skiera, 2009, S. 117– 170). Die allgemeinbildende höhere Sekundarschule umfasst weitere drei Schuljah- re. Es besteht jedoch auch die Möglichkeit, diese in einem kürzeren oder auch län- geren Zeitraum abzuschließen (Gries et al., 2005). In der Russischen Föderation folgen auf eine vierjährige Primarschule die Sekundarstufe I mit den Klassen 5 bis 9. Da der überwiegende Teil der Schülerinnen und Schüler mit sieben Jahren einge- schult wird, sind sie nach dieser neunjährigen Schulpflicht in der Regel 16 Jahre alt. Im Anschluss daran kann in Klasse 10 und 11 die allgemeine Hochschulreife erworben werden (ebd.).

Diese schulstrukturellen Rahmenbedingungen zeigen die Wichtigkeit, unter- schiedliche Dimensionen von Zeit zu analysieren, wenn unterschiedliche Schulsys- teme verglichen werden: Zieht man allein das Regelalter der Schülerinnen und Schüler nach Beendigung der Pflichtschulzeit heran, so würde man eine Einheit- lichkeit in den vier hier näher betrachteten Ländern erkennen. Doch schon die Schulzeit, die die Schülerinnen und Schüler bis zur Vollendung des 16. Lebensjah- res absolviert haben, unterscheidet sich von neun Schuljahren in Finnland und der

Russischen Föderation über zehn Schuljahre in Deutschland bis hin zu elf Jahren, die den Heranwachsenden in England im Rahmen ihrer Pflichtschulzeit für schulische Bildung zur Verfügung stehen. Wie in Abschnitt 2 anhand des Schulzeit-Quaders gezeigt werden konnte, umfasst die Schulzeit der Heranwachsenden jedoch nicht nur die Jahre, sondern ebenfalls das jeweilige Jahresvolumen an Stunden, welches sich aus der durchschnittlichen Stundenanzahl am Tag sowie der Schultage im Jahr zusammensetzt. In Abschnitt 4 konnte exemplarisch für die vierte Jahrgangsstufe das Gesamtstundenvolumen anhand der Daten aus PIRLS/TIMSS 2011 erfasst werden. Auch hier zeigte sich für den Faktor Zeit bei den vier näher betrachteten Ländern eine vergleichbare Reihenfolge. Unter der Annahme, dass sich das Verhältnis zwischen den vier Ländern in der vierten Jahrgangsstufe in entsprechender Weise bei den anderen Schuljahren zeigt, ergibt sich hinsichtlich der Zeit für Unterricht im Rahmen der schulischen Bildung folgendes Bild: In England wird den Schülerinnen und Schülern die meiste Unterrichtszeit zur Verfügung gestellt. Die frühe Einschulung der Kinder im Durchschnittsalter von fünf Jahren ermöglicht es dennoch, die Pflichtschulzeit mit der gleichen Alterskohorte zu beenden. In Deutschland wird dagegen im Rahmen der Pflichtschulzeit ein Jahr weniger unterrichtet; zudem findet – zumindest in der vierten Jahrgangsstufe – auch innerhalb eines Jahres weniger Unterricht statt. Vor der Schulzeit wird zwar das Betreuungsangebot von fast allen Eltern angenommen, die Einrichtungen sind jedoch vom Bildungssystem entkoppelt. An dieser Stelle nutzt Finnland die Vorschulzeit aus: Zwar werden die Kinder mit sieben Jahren vergleichsweise spät eingeschult, dafür nehmen aber mindestens 90 Prozent ein Jahr an einem Vorschulunterricht teil. Die Schülerinnen und Schüler erhalten damit neun Jahre Pflichtunterricht plus in der Regel ein Jahr Vorschulunterricht. Zusammengenommen ist die Anzahl der Jahre damit vergleichbar mit der Anzahl der Jahre in Deutschland. Die Unterrichtszeit innerhalb eines Schuljahres ist dagegen geringer, zieht man das vierte Schuljahr als Vergleichsmaß heran. Die wenigste Zeit verbringen Schülerinnen und Schüler in der Russischen Föderation im Rahmen der Pflichtschulzeit im Unterricht und dies sowohl hinsichtlich der Schuljahre als auch bezüglich des Unterrichtsvolumens pro Schuljahr, zumindest was das vierte Schuljahr betrifft.

4.2 Besondere zeitliche Strukturbedingungen der vier europäischen Schulsysteme

Um Schulsysteme besser verstehen und notwendige Modifikationen besser identifizieren zu können, ist die Kenntnis ihrer Strukturen, Steuerungsinstrumente und -verfahren unabdingbar und die Beschäftigung damit ein in der Vergleichenden Erziehungswissenschaft gängiges Vorgehen. Waterkamp (2012) hat dies um einen Aspekt ergänzt, der historische und kulturelle Dimensionen von Schulentwicklung berührt, die in der Vergleichenden Erziehungswissenschaft traditionell im Rahmen

sogenannter Länderstudien, Studien zu dem Bildungssystem eines Landes oder nur weniger Länder aufgegriffen werden. Die Berücksichtigung der von ihm betrachteten Aspekte trägt unseres Erachtens dazu bei, Schulsysteme besser zu verstehen, und zwar insbesondere im Hinblick auf pädagogische Traditionen, Reformen und eine hier anknüpfende pädagogische Praxis, die in ihrer realisierten Vielfalt ein differenziertes Feld aufweist, das nur schwer prägnant und gleichzeitig adäquat zu fassen ist. In seinen ‚Dresdner Vorlesungen‘ (Waterkamp, 2012) hat er die ‚Pädagogische Charakteristik der Schulwesen in zehn Nationen‘ herausgearbeitet und dabei auch die Schulwesen der Bundesrepublik Deutschland, England und Finnland berücksichtigt. Ohne dies hier in der von ihm dargestellten Breite vertiefen zu können, sei knapp resümiert, was das dort Dargestellte mit Blick auf diese drei Schulsysteme und den interessierenden Faktor Zeit erbringt. Waterkamp (ebd.) behandelt die Schulwesen unter einem sie kennzeichnenden Titel. Das bundesrepublikanische Schulwesen fasst er als ‚Die eilige Schule‘ (ebd., S. 97), das englische Schulwesen als ‚Die Prüfschule‘ (ebd., S. 69), die Schule in Finnland als ‚Die Leseschule‘ (ebd., S. 16).

Die deutsche Schule charakterisiert Waterkamp (ebd.) als eine ‚eilige Schule‘. Dies mag überraschen, waren in Deutschland unlängst noch 13 Jahre bis zum Erwerb der Hochschulreife die Regel – eine im internationalen Vergleich lange Zeit – und gehört die Klassenwiederholung zu einem gängigen, erst in jüngerer Zeit zunehmend umstrittenen Verfahren (vgl. Krohne, Meier & Tillmann, 2004). Waterkamp begründet seine Charakterisierung damit, dass die deutsche Schule, insbesondere das deutsche Gymnasium, von einer Fokussierung auf die ganze Klasse geprägt sei, wobei die individuelle Lernentwicklung, anders als in der englischen Schule, stärker in den Hintergrund trete. Die deutsche Schule, so der Autor, sei nach wie vor ‚im Wesentlichen immer noch eine *Lehr-Schule* [Hervorh. im Original]‘ (Waterkamp, 2012, S. 98,) und die Konzentration auf größere Lerngruppen oder die ganze Klasse münde in einer stetig präsenten Eile. Die eigentliche Schlüsselgeschichte für seine Charakterisierung der deutschen Schule als eine ‚eilige‘ geht jedoch auf die erst spät, d.h. erstmals 1896 in Berlin erfolgte Zulassung von Frauen zur Abiturprüfung und ihre erfolgreiche Teilnahme zurück (vgl. vertiefend dazu, ebd., S. 99 f.). Waterkamp führt in seinem Aufsatz weitere Indikatoren an, wie die erfolgte Schulzeitverkürzung bis zum Abitur oder die bereits in der Grundschule erfolgte Einführung einer ersten Fremdsprache, in der Regel Englisch. Infolge der Befunde für das deutsche Pflichtschulsystem im Rahmen von LSA sind in den vergangenen gut zwei Dekaden zahlreiche Veränderungen erfolgt, die Auswirkungen auf den Umgang mit Zeit in der Pflichtschule haben; nicht zuletzt eine inklusive Schule wird – so könnte eine Hypothese lauten – einen maßgeblichen

Wandel hin zu einem stärker an individuellen Lernrhythmen orientierten Unterricht nach sich ziehen.

In der englischen Schule bietet sich ein ganz anderer, an die pädagogische Charakteristik dieses Schulsystems anknüpfender Zugang zu der Frage nach dem Faktor Zeit an. Die englische Schule wird von Waterkamp (ebd.) als die ‚Prüfschule‘ charakterisiert. Dies mag auf den ersten Blick ebenfalls überraschen, versteht sich die englische Schule doch spätestens seit dem Zweiten Weltkrieg und der flächendeckenden Einführung der Gesamtschule als eine reformpädagogisch orientierte Schule. Beides muss jedoch nicht im Widerspruch zueinander stehen, und zwar auch im Hinblick auf den Umgang mit Zeit. In der englischen Schule werden Prüfungen von externen, von der Schule unabhängigen Einrichtungen konzipiert und abgenommen. Dieses Vorgehen soll die Objektivität der Prüfungen und ihre Legitimität gewährleisten (vgl. ebd., S. 69–109). Einen deutlichen Wandel erfuhr das staatliche englische Pflichtschulsystem mit der großen Bildungsreform von 1988 und der Einführung eines nationalen Curriculums, der Festlegung von Standards, die die Schülerinnen und Schüler zu unterschiedlichen Zeitpunkten in der Schullaufbahn erreichen sollten, und damit einher gehenden landesweiten Prüfungen. Die *Education Reform* von 1988 führte zu einer im englischen Pflichtschulsystem bis dahin nicht gekannten Reglementierung der Bildungsinhalte und der von den Schülerinnen und Schülern zu erlangenden Kompetenzen. Dem gegenüber steht die Anerkennung der individuellen Lernentwicklung: Sie findet ihren Ausdruck u.a. darin, dass im englischen allgemeinbildenden Schulwesen die Klassenwiederholung oder auch das Überspringen von einer oder mehreren Klassen nicht vorgesehen sind. Schülerinnen und Schüler verbleiben vielmehr unabhängig von ihren Leistungen in ihrer gleichaltrigen Lerngruppe (ihrem Kurs oder ihrer Klasse), und zwar weil man „nicht auf die Schulklasse als Ganzes schaut, sondern auf den einzelnen Schüler“ (Waterkamp, 2012, S. 79). Diese Perspektive reflektiert den reformpädagogischen Einfluss auf das englische Pflichtschulsystem, wonach der erzieherische Aspekt, die Sozialisation in der Gleichaltrigengruppe und individuelle Lernrhythmen Vorrang vor dem Leistungsaspekt haben. Der Faktor Zeit wird in diesem Kontext im Hinblick auf die individuelle Lernzeit, aber auch einem möglichen Spannungsfeld zwischen dieser und dem Unterricht in einer größeren Lerngruppe, wie einer Klasse, relevant.

Schülerinnen und Schüler der finnischen Grundschule haben bei PIRLS 2011 sowie in den vorangegangenen PIRLS-Erhebungen Lesekompetenzen demonstriert, die deutlich über dem internationalen Mittelwert liegen. Die von Waterkamp herausgearbeitete pädagogische Charakteristik dieses Schulsystems zeigt anschaulich den Stellenwert, den das Lesen in der finnischen Gesellschaft einnimmt (vgl. ebd., S. 16–31). So führt er mit Blick auf das Lesen beispielsweise aus:

Mit der Einführung des Volksschulwesens im 19. Jahrhundert trat bereits die Erwartung ein, dass ein Kind, das eingeschult wird, schon lesen kann. Die Eltern oder die Kirchengemeinde sollten es schon gelehrt haben. ... Heute wird gesagt, dass die finnischen Erstklässler spätestens in der zweiten Jahreshälfte des ersten Schuljahres relativ gut lesen (ebd., S. 23).

In der finnischen allgemeinbildenden Schule wird dem Lesen eine hohe Bedeutung beigemessen, die sich auch in der dafür aufgewendeten Zeit niederschlägt. Darüber hinaus fokussiert die finnische Bildungspolitik nicht allein die schulische Bildung, wie der kostenfreie Vorschulunterricht verdeutlicht, sondern es wird eine zeitliche Erweiterung von Bildungsprozessen über die Schulzeit hinaus in Form von weiterführenden Bildungsmöglichkeiten für alle Altersgruppen angeboten (Meri, 2010). Damit bekommt nicht nur das Lesen, sondern Bildung im Allgemeinen einen gesellschaftlichen Stellenwert, der weit über die Schulpflichtzeit hinausgeht. Die Schulpflichtzeit kann demnach als ein Teilbereich des gesamten Bildungskonzepts der finnischen Bildungspolitik angesehen werden.

Eine explizit sogenannte, pädagogische Charakteristik des Schulwesens der Russischen Föderation‘ liegt nicht vor; wollte man sie schreiben, so wäre der historische Bezug unabdingbar und damit der Rekurs auf so vielfältige Einflüsse wie der des Zarenreiches auf die Entstehung eines Pflichtschulsystems, des sozialistischen Menschenbildes und der Sowjetzeit auf seine Ausgestaltung bis hin zum Wandel zu der heutigen Russischen Föderation (vgl. dazu z.B. Schlüter, 2012). Das staatliche Pflichtschulwesen in der Russischen Föderation ist traditionell von einer starken Fokussierung auf den Frontalunterricht und das Memorieren von Erlerntem geprägt. Es durchläuft jedoch seit gut zwei Dekaden schon einen deutlichen Wandel und eine Annäherung an internationale Entwicklungen im Pflichtschulbereich, die sich in der Steuerung des Pflichtschulsystems, im Curriculum und einer stärkeren Schülerorientierung niederschlagen. Dies bildet sich auch hinsichtlich des Faktors ‚Zeit‘ ab: Bis zu Beginn dieses Jahrtausends wechselten die Schülerinnen und Schüler, die erst mit sieben Jahren eingeschult wurden, von der dritten in die fünfte Jahrgangsstufe ohne die vierte Klasse zu absolvieren. Dies betraf in etwa zwei Drittel aller Schülerinnen und Schüler. Die tatsächliche Pflichtschulzeit belief sich damit auf acht Jahre. Hinzu kommt, dass die Klassenwiederholung unter einem Prozent lag (Schmidt, 2010). Damit zeigt sich für das russische Schulsystem hinsichtlich der Jahre eine Schulzeitverlängerung, die zwar noch nicht an die Pflichtschulzeit der anderen Länder heranreicht, sich ihnen jedoch zumindest annähert.

5. Abschließende Bemerkungen und Ausblick

Der Faktor Zeit im Kontext von Schule wirft sowohl aus ökonomischer als auch aus pädagogischer Sicht die Frage auf, wieviel Zeit für schulische Bildung benötigt

wird. Da die Antwort auf diese Frage nicht trivial ist, werden anhand von bildungspolitischen Reformen sowohl historisch als auch aktuell, immer wieder Veränderungen an zeitlichen Rahmenbedingungen in der Schule vorgenommen, mit dem Ziel, die Lernzeit zu optimieren (z.B. Schulzeitverkürzungen bzw. -verlängerungen). Nicht selten werden in diesem Zusammenhang internationale Vergleiche herangezogen, um Veränderungen zu legitimieren. Im Rahmen dieses Beitrags wurde daher der übergeordneten Frage nachgegangen, welche Aspekte berücksichtigt werden sollten, um unterschiedliche Schulsysteme bezüglich ihrer Zeitnutzung für Bildungsprozesse charakterisieren zu können.

Dazu wurde in einem ersten Schritt herausgearbeitet, welche Zeitelemente sich im Rahmen der Schule unterscheiden lassen: die in der Schule verbrachte Zeit, die Unterrichtszeit, die Zeit für Lehr- und Lernprozesse sowie die individuelle Lernzeit der Schülerinnen und Schüler. Für diese vier Zeitelemente wurde anschließend anhand von drei Dimensionen (Anzahl Stunden am Tag, Anzahl an Tagen pro Jahr sowie Anzahl an Schuljahren) in Form eines Schulzeit-Quaders das Gesamtvolumen der Zeit in der Schule schematisch dargestellt. Nimmt man die Zeitelemente und Dimensionen zusammen, so ergeben sich insgesamt sieben Aspekte, mit denen Schulsysteme bezüglich ihrer Zeitnutzung charakterisiert werden können. Wie gezeigt werden konnte, liegt die Problematik darin, dass bei Vergleichen zumeist nur auf einzelne zeitliche Aspekte Bezug genommen und nicht das gesamte Schulzeitvolumen herangezogen wird. Zudem erfolgen bildungsadministrative Veränderungen in der Regel hinsichtlich der in der Schule verbrachten Zeit und der Unterrichtszeit, auch wenn das dahinterliegende Ziel darin besteht, die zur Verfügung stehende Zeit stärker für Lehr-Lernprozesse nutzbar zu machen und damit mehr Raum für individuelle Lernprozesse zu schaffen.

Daher wurde in einem nächsten Schritt die Unterrichtszeit dahingehend analysiert, inwiefern anhand der Unterrichtszeit Schulsysteme voneinander unterschieden werden können und ob dies bereits im Zusammenhang mit dem Lernerfolg der Schülerinnen und Schüler steht. Anhand von Daten aus PIRLS und TIMSS 2011 konnten für die Unterrichtszeit in der vierten Jahrgangsstufe beträchtliche Unterschiede zwischen europäischen Bildungssystemen aufgezeigt werden (vgl. Abschnitt 3.1). Gleichzeitig besteht kein signifikanter Zusammenhang zwischen der Fachunterrichtszeit und dem Lernerfolg der Schülerinnen und Schüler im Lesen, in Mathematik und den Naturwissenschaften. Somit bestätigen die Analysen, dass ein Mehr an Unterrichtszeit in der Schule kein Garant für den Leistungserfolg der Schülerinnen und Schüler darstellt (vgl. Abschnitt 3.2). Dies lässt sich zum einen damit erklären, dass von bildungspolitischer Seite lediglich auf der Ebene der in der Schule verbrachten Zeit sowie der Unterrichtszeit konkrete Veränderungen vorgenommen werden können. Inwieweit ein Mehr an Unterrichtszeit tatsächlich für

Lehr- und Lernprozesse genutzt wird und inwiefern es gelingt, die Schülerinnen und Schüler in diesen zeitlichen Rahmen in ihren individuellen Lernprozessen zu fördern, bleibt offen (vgl. Abschnitt 2.1). Zum anderen ist bei einem internationalen Vergleich immer auch der historisch gewachsene Kontext zu berücksichtigen. So werfen die in Abschnitt 4.2 zusammengetragenen Hintergrundinformationen zu den näher betrachteten Ländern Deutschland, Finnland, England und die Russische Föderation erste Schlaglichter auf die Zeitnutzung im Rahmen von schulischer Bildung vor dem Hintergrund gesellschaftlicher Entwicklungen, pädagogischer Traditionen und Reformen jüngerer Datums in den betrachteten Schulsystemen.

Welche Fehlinterpretationen eine selektive Betrachtung einzelner Aspekte hervorrufen kann, wird ebenfalls anhand der vertieften Analysen deutlich: So ergibt sich für die vier Länder zunächst ein einheitliches Ende der allgemeinbildenden Schulpflicht im Alter von 16 Jahren. Die bis dahin zur Verfügung stehenden zeitlichen Rahmenbedingungen für Lehr-Lernprozesse divergieren bei näherer Betrachtung zwischen den unterschiedlichen Schulsystemen jedoch erheblich (vgl. Abschnitt 4.1). Daher ist eine möglichst umfassende Betrachtung aller Zeitdimensionen notwendig, um Schulsysteme unter dem Faktor Zeit vergleichen zu können. Unterstützt werden kann eine solche Analyse durch die schematische Darstellung des zeitlichen Gesamtvolumens in Form des Schulzeit-Quaders. Dieser ermöglicht darüber hinaus, Auswirkungen von zeitlichen Schulreformen auf die unterschiedlichen zeitlichen Dimensionen und für die verschiedenen Zeitelemente, wie die in der Schule verbrachte Zeit, die Unterrichtszeit, die Zeit für Lehr- und Lernprozesse sowie die tatsächliche Lernzeit, aufzuzeigen, wie in Abschnitt 2.2 exemplarisch anhand der im deutschen Schulsystem erfolgten Schulzeitverkürzung von 13 auf 12 Schuljahre bis zum Erwerb des Abiturs erörtert wurde. Hier anknüpfende vertiefende Analysen im Rahmen eines triangulativen Vorgehens können zur weiteren Aufklärung über komplexe Verschränkungen im Umgang mit Zeit in Schulsystemen, über damit einher gehende relevante Aspekte für die Steuerung von Schulsystemen und die Schulpraxis beitragen und damit dem Forschungsdesiderat zur Frage des optimalen Zeitvolumens für die Lernprozesse der Schülerinnen und Schüler begegnet werden. Darüber hinaus besteht weiterhin Forschungsbedarf hinsichtlich der Frage, unter welchen Bedingungen es gelingen kann, die von bildungsadministrativer Ebene zur Verfügung gestellte Unterrichts- und Schulzeit dergestalt zu nutzen, dass die Schülerinnen und Schüler daraus einen größtmöglichen Nutzen für ihre eigenen Bildungsprozesse ziehen können.

Anmerkungen

1. Die Daten wurden mit Hilfe des *IDB Analyzers der International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA) OLS* ausgewertet. Aufgrund der Komplexität der Stichprobe wurden für die Berechnung der Mittelwerte GewichtungsvARIABLEN genutzt und für die Schätzung der Standardfehler die *Jackknife Repeated Replication Technique* angewandt (vgl. Joncas & Foy 2011). Für Angaben zur Reliabilität sowie Validität der genutzten Instrumente vgl. Mullis, Martin, Ruddock, O’Sullivan & Preuschoff, 2009 sowie Mullis, Martin, Kennedy, Trong & Sainsbury, 2009).
2. Zur Erfassung der Gesamtunterrichtsstunden wurden die Schulleitungen gebeten, eine genaue Stunden- und Minutenangabe über die Dauer der Gesamtunterrichtszeit an einem typischen Schultag zu dokumentieren.
3. Die Lehrkräfte wurden um genaue Stunden- und Minutenangaben gebeten, die sie wöchentlich für den Sprachunterricht nutzen. Der Begriff des Sprachunterrichts impliziert hier unterschiedliche inhaltliche Facetten von Sprachunterricht wie unter anderem das Lesen, Schreiben und Sprechen.

Literatur

- Abadzi, H. (2009). Instructional time loss in developing countries: Concepts, measurement, and implications. *The World Bank Research Observer*, 24 (2), 267–290.
- Adick, C. (2008). *Vergleichende Erziehungswissenschaft. Eine Einführung*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Aronson, J., Zimmerman, J. & Carlos, L. (1998). *Improving student achievement by extending school: Is it just a matter of time?* Verfügbar unter: http://www.wested.org/online_pubs/po-98-02.pdf [08.10.2014].
- Autorengruppe Bildungsberichtserstattung. (Hrsg.). (2012). *Bildung in Deutschland 2012. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zur kulturellen Bildung im Lebenslauf*. Verfügbar unter: http://www.bildungsbericht.de/daten2012/bb_2012.pdf [18.11.2014].
- Baker, D.P., Fabrega, R., Galindo, C. & Mishook, J. (2004). Instructional time and national achievement: Cross-national evidence. *Prospects: Quarterly Review of Comparative Education*, 34 (3), 311–334.
- Baumert, J. & Watermann, R. (2000). Institutionelle und regionale Variabilität und die Sicherung gemeinsamer Standards in der gymnasialen Oberstufe. In J. Baumert, W. Bos & R. Lehmann (Hrsg.), *TIMSS/III. Dritte Internationale Mathematik und Naturwissenschaftsstudie – Mathematische und naturwissenschaftliche Bildung am Ende der Schullaufbahn. Bd. 2: Mathematische und physikalische Kompetenzen am Ende der gymnasialen Oberstufe* (S. 317–372). Opladen: Leske + Budrich.
- Bos, W., Tarelli, I., Bremerich-Vos, A. & Schwippert, K. (Hrsg.). (2012). *IGLU 2011. Lesekompetenzen von Grundschulkindern in Deutschland im internationalen Vergleich*. Münster: Waxmann.
- Bos, W., Wendt, H., Köller, O. & Selter, C. (Hrsg.). (2012). *TIMSS 2011. Mathematische und naturwissenschaftliche Kompetenzen von Grundschulkindern in Deutschland im internationalen Vergleich*. Münster: Waxmann.
- Bosse, D. (2009). Das achtjährige Gymnasium – Reformidee und erste Praxiserfahrungen. In D. Bosse (Hrsg.), *Gymnasiale Bildung zwischen Kompetenzorientierung und Kulturarbeit* (S. 77–87). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

- Buddeberg, M. (2014). *Der Schulzeit-Quader*. Unveröffentlichtes Manuskript, Technische Universität Dortmund.
- Buddeberg, M., Wendt, H., Hornberg, S. & Bos, W. (2014). Lehrerkooperation an Grundschulen mit unterschiedlicher Zeitstruktur. In M. Pfeifer (Hrsg.), *Schulqualität und Schulentwicklung. Theorien, Analysen und Potenziale* (S. 112–138). Münster: Waxmann.
- Cortina, K.S., Baumert, J., Leschinsky, A., Mayer, K.U. & Trommer, L. (Hrsg.). (2008). *Das Bildungswesen in der Bundesrepublik Deutschland. Strukturen und Entwicklungen im Überblick*. Reinbek: Rowohlt.
- de Haan, G. (1996). *Die Zeit in der Pädagogik. Vermittlungen zwischen der Fülle der Welt und der Kürze des Lebens*. Weinheim: Beltz.
- de Haan, G. (1999). Die Zeit in pädagogischen Zusammenhängen. In J. Bilstein, G. Miller-Kipp & C. Wulf (Hrsg.), *Transformationen der Zeit. Erziehungswissenschaftliche Studien zur Chronotopologie* (S. 28–69). Weinheim: Deutscher Studien Verlag.
- Deutsche UNESCO-Kommission. (Hrsg.). (1991). *Weltdeklaration ‚Bildung für alle‘ und Aktionsrahmen zur Befriedigung der grundlegenden Lernbedürfnisse: Beschlüsse der Weltkonferenz ‚Bildung für alle‘ – Befriedigung der grundlegenden Lernbedürfnisse, Jomtien, Thailand, 5. bis 9. März 1990*. Bonn: Deutsche UNESCO-Kommission.
- Döbert, H. (2010). Deutschland. In H. Döbert, W. Hörner, B. von Kopp & L.R. Reuter (Hrsg.), *Die Bildungssysteme Europas* (3., vollständig überarbeitete und erweiterte Aufl.) (S. 175–202). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Döbrich, P. & Huck, W. (1993). *Quantitative Tendenzen der Schulzeit im internationalen Vergleich. Memorandum zu einer aktuellen Debatte in Deutschland*. Frankfurt a.M.: DIPF.
- Dörpinghaus, A. (2005). Bildung als Verzögerung. Über Zeitstrukturen von Bildungs- und Professionalisierungsprozessen. *Pädagogische Rundschau*, 59 (5), 563–574.
- EACEA P9 Eurydice (Education, Audiovisual and Culture Executive Agency). (Hrsg.). (2012). *Key data on education in Europe 2012*. Verfügbar unter: http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/key_data_series/134en.pdf [03.09.2014].
- Edelstein, W. (2008). Entwicklungszeit, soziale Zeitvoraussetzungen der Schüler und das schulische Zeitregime. In H. Zeiher & S. Schroeder (Hrsg.), *Schulzeiten, Lernzeiten, Lebenszeiten. Pädagogische Konsequenzen und zeitpolitische Perspektiven schulischer Zeitordnungen* (S. 41–44). Weinheim: Juventa.
- Fölling-Albers, M. (2008). Alte und neue Rhythmen schulischer Zeit. In H. Zeiher & S. Schroeder (Hrsg.), *Schulzeiten, Lernzeiten, Lebenszeiten. Pädagogische Konsequenzen und zeitpolitische Perspektiven schulischer Zeitordnungen* (S. 133–142). Weinheim: Juventa.
- Frankfurter Allgemeine Zeitung (2014, 16. Oktober). *Kiew sucht Ausweg aus Gaskrise – Wieder Tote in Ostukraine*. Verfügbar unter: <http://www.faz.net/agenturmeldungen/unternehmensnachrichten/roundup-kiew-sucht-ausweg-aus-gaskrise-wieder-tote-in-ostukraine-13212393.html> [19.10.2014].
- Funke, J. & Zumbach, J. (2006). Problemlösen. In H. Mandl & H.F. Friedrich (Hrsg.), *Handbuch Lernstrategien* (S. 206–222). Göttingen: Hogrefe.
- Geißler, K.A. (2008). Zeitbalancen im Schulbetrieb. In H. Zeiher & S. Schroeder (Hrsg.), *Schulzeiten, Lernzeiten, Lebenszeiten. Pädagogische Konsequenzen und zeitpolitische Perspektiven schulischer Zeitordnungen* (S. 143–151). Weinheim: Juventa.
- Gries, J., Lindenau, M., Maaz, K. & Waleschkowski, U. (2005). *Bildungssysteme in Europa. Kurzdarstellungen*. Verfügbar unter: http://www.bertelsmann-stiftung.de/bst/de/media/xcms_bst_dms_11327_11328_2.pdf [19.10.2014].

- Gruehn, S. (2004). Zeitnutzung im Unterricht. Explorative Analysen zur Verwendung der Unterrichtszeit an Hauptschulen. In S. Gruehn, G. Kluchert & T. Koinzer (Hrsg.), *Was Schule macht. Schule, Unterricht und Werteerziehung: theoretisch, historisch, empirisch. Achim Leschinsky zum 60. Geburtstag* (S. 133–151). Weinheim: Beltz.
- Harris, N. & Gorard, S. (2010). Vereinigtes Königreich von Großbritannien. In H. Döbert, W. Hörner, B. von Kopp & L.R. Reuter (Hrsg.), *Die Bildungssysteme Europas* (3., vollständig überarbeitete und erweiterte Aufl.) (S. 823–852). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Höhm, K. & Kummer, N. (2007). Mehr Lernzeit durch einen anderen Umgang mit Zeit. In H. Kahl & S. Knauer (Hrsg.), *Bildungschancen in der neuen Ganztagschule. Lernmöglichkeiten verwirklichen* (S. 91–103). Weinheim: Beltz.
- Hornberg, S. (2010). *Schule im Prozess der Internationalisierung von Bildung*. Münster: Waxmann.
- Jerusalem, M. (2009). Motivationale und volitionale Voraussetzungen des Unterrichts. In K.-H. Arnold, U. Sandfuchs & J. Wiechmann (Hrsg.), *Handbuch Unterricht* (2. Aufl.) (S. 429–431). Bad Heilbrunn: Klinkhardt UTB.
- Joncas, M. & Foy, P. (2011). Sample design in TIMSS and PIRLS. In M.O. Martin & I.V.S. Mullis (Eds.), *TIMSS and PIRLS methods and procedures*. Verfügbar unter: http://timssandpirls.bc.edu/methods/pdf/TPSampling_Design.pdf [27.10.2014].
- Kansanen, P. (2004). Finnland. In H. Döbert, W. Hörner, B. v. Kopp & W. Mitter (Hrsg.), *Die Schulsysteme Europas* (2., überarbeitete und korrigierte Aufl.) (S. 142–154). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Klemm, K. (2008). Bildungszeit: Vom Umgang mit einem knappen Gut. In H. Zeiher & S. Schroeder (Hrsg.), *Schulzeiten, Lernzeiten, Lebenszeiten. Pädagogische Konsequenzen und zeitpolitische Perspektiven schulischer Zeitordnungen* (S. 21–30). Weinheim: Juventa.
- KMK (Kultusministerkonferenz). (Hrsg.). (2008). *Möglichkeiten der Flexibilisierung beim Abitur nach zwölf Jahren*. Verfügbar unter: <http://www.kmk.org/presse-und-aktuelles/meldung/moeglichkeiten-der-flexibilisierung-beim-abitur-nach-zwoelf-jahren.html> [27.10.2014].
- KMK (Kultusministerkonferenz). (Hrsg.). (2013). *Vereinbarung zur Gestaltung der gymnasialen Oberstufe in der Sekundarstufe II (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 07.07.1972 i.d.F. vom 06.06.2013)*. Verfügbar unter: http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/1972/1972_07_07-Vereinbarung-Gestaltung-Sek2.pdf [23.10.2014].
- KMK (Kultusministerkonferenz). (Hrsg.). (2014a). *Sekundarstufe II / Gymnasiale Oberstufe*. Verfügbar unter: <http://www.kmk.org/bildung-schule/allgemeine-bildung/sekundarstufe-ii-gymnasiale-oberstufe.html> [23.10.2014].
- KMK (Kultusministerkonferenz). (Hrsg.). (2014b). *Allgemeine Schulpflicht und Teilzeitschulpflicht*. Verfügbar unter: <http://www.kmk.org/bildung-schule/allgemeine-bildung/schulpflicht.html> [18.11.2014].
- Kounin, J.S. (1976). *Techniken der Klassenführung*. Bern: Huber.
- Krause, U.-M. & Stark, R. (2006). Vorwissen aktivieren. In H. Mandl & H.F. Friedrich (Hrsg.), *Handbuch Lernstrategien* (S. 38–49). Göttingen: Hogrefe.
- Krohne, J.A., Meier, U. & Tillmann, K.-J. (2004). Sitzenbleiben, Geschlecht und Migration – Klassenwiederholungen im Spiegel der PISA-Daten. *Zeitschrift für Pädagogik*, 50 (3), 373–391.

- Kühn, S.M., van Ackeren, I., Bellenberg, G., Reintjes, C. & im Brahm, G. (2013). Wie viele Schuljahre bis zum Abitur? Eine multiperspektivische Standortbestimmung im Kontext der aktuellen Schulzeitdebatte. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 16 (1), 115–136.
- Lohmann, J. (2007). Die Entwicklung des Halb- und Ganztagschulwesens. Eine vergleichende Darstellung in verschiedenen Ländern. *Paedagogica Historica: International Journal of the History of Education*, 7 (1–2), 132–181.
- Matthies, A.-L. & Skiera, E. (Hrsg.). (2009). *Das Bildungswesen in Finnland*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Meri, M. (2010). Finnland. In H. Döbert, W. Hörner, B. von Kopp & L.R. Reuter (Hrsg.), *Die Bildungssysteme Europas* (3., vollständig überarbeitete und erweiterte Aufl.) (S. 226–238). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Meyer-Drawe, K. (2012). *Diskurse des Lernens* (2. Aufl.). München: Fink.
- Mollenhauer, K. (1981). Die Zeit in Erziehungs- und Bildungsprozessen. Annäherungen an eine bildungstheoretische Fragestellung. *Die Deutsche Schule*, 73 (2), 68–78.
- MSW NRW (Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen). (2014a). *Hausaufgaben in der Primarstufe und in der Sekundarstufe I, RdErl. d. Kultusministeriums vom 2.3.1974, Stand 15.06.2014*. Verfügbar unter: <http://www.schulministerium.nrw.de/docs/Recht/Schulrecht/Erlasse/12-31Nr1-Hausaufgaben.pdf> [27.10.2014].
- MSW NRW (Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen). (2014b). *Fünf-Tage-Woche an Schulen. RdErl. d. Kultusministeriums vom 24.6.1992, Stand 15.06.2014*. Verfügbar unter: <http://www.schulministerium.nrw.de/docs/Recht/Schulrecht/Erlasse/12-62Nr1-Fuenf-Tage-Woche.pdf> [23.10.2014].
- Mullis, I.V.S., Martin, O.M., Foy, P. & Arora, A. (2012). *TIMSS 2011. International results in mathematics*. Verfügbar unter: http://timssandpirls.bc.edu/timss2011/downloads/T11_IR_Mathematics_FullBook.pdf [27.10.2014].
- Mullis, I.V.S., Martin, O.M., Foy, P. & Drucker, K.T. (2012). *PIRLS 2011. International results in reading*. Verfügbar unter: http://timssandpirls.bc.edu/pirls2011/downloads/P11_IR_FullBook.pdf [27.10.2014].
- Mullis, I.V.S., Martin, O.M., Kennedy, A.M., Trong, K.L. & Sainsbury, M. (2009). *PIRLS 2011. Assessment frameworks*. Verfügbar unter: http://timssandpirls.bc.edu/pirls2011/downloads/PIRLS2011_Framework.pdf [27.10.2014].
- Mullis, I.V.S., Martin, O.M., Ruddock, G.J., O'Sullivan, C.Y. & Preuschoff, C. (2009). *TIMSS 2011. Assessment frameworks*. Verfügbar unter: http://timssandpirls.bc.edu/timss2011/downloads/TIMSS2011_Frameworks.pdf [27.10.2014].
- Patall, E.A., Cooper, H. & Allan, A.B. (2010). Extending the school day or school year: A systematic review of research (1985–2009). *Review of Educational Research*, 80 (3), 401–436.
- Rocha, E. (2007). *Choosing more time for students. The what, why, and how of expanded learning*. Washington: Center for American Progress.
- Rosa, H. (2005). *Beschleunigung. Die Veränderung der Zeitstrukturen in der Moderne*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Schleiermacher, F.E.D. (1959). *Ausgewählte pädagogische Schriften. Besorgt von E. Lichtenstein*. Paderborn: Schöningh.
- Schlüter, M. (2012). Russland. In K.-P. Horn, H. Kemnitz, W. Marotzki & U. Sandfuchs (Hrsg.), *Klinkhardt Lexikon Erziehungswissenschaft. Bd. 3: Phänomenologische Pädagogik bis Zypern* (S. 103–105). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

- Schmidt, G. (2010). Russische Föderation. In H. Döbert, W. Hörner, B. v. Kopp & L.R. Reuter (Hrsg.), *Die Bildungssysteme Europas* (3., vollständig überarbeitete und erweiterte Aufl.) (S. 619–643) Baltmannsweiler: Schneider-Verlag Hohengehren.
- Schmidt-Lauff, S. (2012). Grundüberlegungen zu Zeit und Bildung. In S. Schmidt-Lauff (Hrsg.), *Zeit und Bildung. Annäherungen an eine zeittheoretische Grundlegung* (S. 11–60). Münster: Waxmann.
- Schmidt-Lauff, S. (2014). Zeitprogrammatischen und temporale Semantiken – für eine neue Zeitsensibilität pädagogischen Organisierens. In S.M. Weber, M. Göhlich, A. Schröer & J. Schwarz (Hrsg.), *Organisation und das Neue. Beiträge der Kommission Organisationspädagogik* (S. 115–125). Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Seidel, T. (2009). Klassenführung. In E. Wild & J. Möller (Hrsg.), *Pädagogische Psychologie* (S. 135–148). Heidelberg: Springer.
- Silva, E. (2007). *On the clock: Rethinking the way schools use time. Education Sector*. Verfügbar unter: http://www.educationsector.org/usr_doc/OntheClock.pdf [08.10.2014].
- Uhle, R. (1999). Über die pädagogische Rede vom Verschenken der Zeit. In J. Bilstein, G. Miller-Kipp & C. Wulf (Hrsg.), *Transformationen der Zeit. Erziehungswissenschaftliche Studien zur Chronotopologie* (S. 123–137). Weinheim: Deutscher Studien Verlag.
- UNESCO/IBE (United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization/International Bureau of Education). (Ed.). (2011). *World data on education. 7th edition, 2010/11*. Verfügbar unter: http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/Publications/WDE/2010/pdf-versions/Russian_Federation.pdf [18.11.2014].
- Waterkamp, D. (2012). *Pädagogische Charakteristik der Schulwesen in zehn Nationen. Dresdner Vorlesungen 2012*. Dresden: TUDpress.
- Weber, B. (2006). Die Beschleunigung menschlicher Entwicklung durch organisiertes Lernen – Der Begriff des ‚Vergeschwinderns‘ bei Pestalozzi und seine Konsequenzen für eine veränderte Konzeption von Unterricht. In H. Heller (Hrsg.), *Gemessene Zeit – Gefühlte Zeit* (S. 308–324). Wien: LIT.
- Wiater, W. (1996). Zwölf Jahre bis zum Abitur? Positionen im Streit um die Verkürzung der gymnasialen Schulzeit. In W. Melzer & U. Sandfuchs (Hrsg.), *Schulreform in der Mitte der 90er Jahre. Strukturwandel und Debatten um die Entwicklung des Schulsystems in Ost- und Westdeutschland* (S. 121–139). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Zeiber, H. (2008a). Bildungspolitik ist Zeitpolitik. Zur Einführung. In H. Zeiber & S. Schroeder (Hrsg.), *Schulzeiten, Lernzeiten, Lebenszeiten. Pädagogische Konsequenzen und zeitpolitische Perspektiven schulischer Zeitordnungen* (S. 7–20). Weinheim: Juventa.
- Zeiber, H. (2008b). Für eine ungewisse Zukunft lernen. In H. Zeiber & S. Schroeder (Hrsg.), *Schulzeiten, Lernzeiten, Lebenszeiten. Pädagogische Konsequenzen und zeitpolitische Perspektiven schulischer Zeitordnungen* (S. 31–40). Weinheim: Juventa.



Das Potenzial der Vergleichenden Erziehungswissenschaft zwischen elaborierter Vergleichsmethodik und praktischer Bedeutsamkeit

Christel Adick

Ruhr-Universität Bochum

Abstract

Comparative Education (CE) applies a methodologically controlled comparison of education and training in different countries and cultures and reflects their practical significance for educational practice and policy. The article focuses on the one hand on the ever more elaborate methodology of comparison, as illustrated by comparative research designs and large-scale empirical statistical analyses (such as PISA or IGLU/PIRLS; Global Monitoring Reports of UNESCO; theory-oriented educational research in the world polity approach à la J.W. Meyer et al.). Thus, CE is compatible with methodological standards in the general empirical research of the Social and Educational Sciences. On the other hand, the practical relevance of CE has also increased: global migration and internationalization processes are influencing fields of educational practice (e.g. intercultural or global education) as well as international educational policy and also cross-border educational transfers. Reforms in Higher Education such as the Bologna process foster new study programmes including practical professional references (e.g. by declaring ‘intercultural competence’ as a key skill of the 21st century). In this perspective, CE is confronted with the specific task of training future teachers and other pedagogical personnel for international and intercultural fields of action within schools and/or in various extracurricular professional areas. All these trends may be interpreted as adding to the potential of CE as an academic discipline in Higher Education. In this perspective the following article aims at promoting the renaissance of CE in Germany by especially focusing contributions from among the German speaking academia.

Seit Entstehung der Vergleichenden Erziehungswissenschaft (VE) gibt es Auseinandersetzungen über den wissenschaftlichen Auftrag dieser Disziplin, die sich um den methodisch kontrollierten Vergleich von Erziehung und Bildung in ver-

schiedenen Ländern und Kulturen drehen, die aber auch die Relevanz und die praktische Bedeutsamkeit dieser Subdisziplin für Erziehungspraxis und Bildungspolitik umfassen. Unter der Prämisse, dass beide Aspekte in der VE ihre Berechtigung haben, soll im Folgenden der Blick zum einen auf Forschungsdesigns gerichtet werden, wie sie sich in ausgewiesenen Vergleichen bis hin zu umfangreichen empirisch-statistischen Auswertungen globaler Bildungsdaten spiegeln. Was in entsprechenden Untersuchungen in welcher Weise erforscht wird, soll exemplarisch vor Augen geführt werden. Statt einer Auseinandersetzung mit methodologischen Grundsatzdiskussionen in dieser Disziplin (Was heißt vergleichen? Welche Funktionen haben Vergleiche?) ist in diesem Beitrag ein Einblick in die Vielfalt von Vergleichsdesigns intendiert, weil diese potenzielle Anschlussfähigkeit an thematisch unterschiedlich gelagerte erziehungswissenschaftliche Fragestellungen signalisieren. Zum anderen hat auch die praktische Bedeutsamkeit der VE angesichts weltweiter Migration, grenzüberschreitender Verflechtungen und verstärkter Aktivitäten internationaler Organisationen und ihrer Auswirkungen auf Erziehung und Bildung zugenommen. Hiervon zeugen nicht zuletzt die Bedeutungszunahme internationaler und interkultureller Pädagogiken sowie internationaler Organisationen für nationale Reformdebatten im Anschluss etwa an die internationalen Schulleistungsstudien.

Relevant ist ferner das Potenzial der VE im Rahmen pädagogischer Ausbildungen: Der Bologna-Prozess erforderte den Neuzuschnitt von Studiengängen und Modulen und die Formulierung von Kompetenzen unter Einschluss berufspraktischer Bezüge; interkulturelle Kompetenz wurde als Schlüsselqualifikation des 21. Jahrhunderts hervorgehoben. Diese Entwicklungen betreffen den in akademischen Diskussionen nur selten reflektierten Ausbildungsauftrag der VE für berufliche Karrieren in schulischen, aber auch in vielen außerschulischen internationalen und interkulturellen Handlungsfeldern.

Der Aufsatz versteht sich, wie das Symposium¹, anlässlich dessen er entstanden ist, als Beitrag zur Diskussion über eine (mögliche) Renaissance der VE (auch) in Deutschland. Ziel ist es dementsprechend, das im deutschsprachigen Raum vorliegende Leistungsspektrum zur VE in systematisierter Form sichtbar zu machen und Potenziale für neue Herausforderungen zu reflektieren. Der Text hat daher eher den Charakter eines resümierenden und programmatischen Essays denn den eines forschungsbasierten Reports über den internationalen Stand der Diskussion zur VE.

Im Folgenden wird zunächst das Aufgabenfeld der VE in dem für diese Disziplin seit jeher grundlegenden Spannungsfeld zwischen komparativem Ansatz und internationalem Praxisbezug inhaltlich abgesteckt. Anschließend wird das Potenzial der so verstandenen VE hinsichtlich dieser beiden Dimensionen an Beispielen aus dem Corpus der deutschsprachigen Fachliteratur erläutert. Der Ausbildungsauftrag

der VE wird ebenfalls gelegentlich angesprochen, steht jedoch nicht im Zentrum dieser Ausführungen. Abschließend werden stichwortartig einige aktuelle Themen aufgeführt, die als eine besondere Aufforderung an die Fachwissenschaft VE interpretiert werden können, sich ihrer in Forschung, Lehre und Konzeptentwicklung anzunehmen.

Die Vergleichende Erziehungswissenschaft zwischen komparativen und internationalen Dimensionen

Selbstverständnisdiskussionen gehören zum Kern des wissenschaftlichen Geschäfts und haben Generationen von Fachvertreterinnen und Fachvertretern der Vergleichenden Erziehungswissenschaft geprägt. Sie systematisch zu bilanzieren ist nicht die Aufgabe dieses Beitrags, wohl aber, einige Grundfragen aufzuzeigen, die dabei immer wieder zum Tragen kommen.

Die wichtigste ‚Gretchenfrage‘ ist wohl die nach der Praxisrelevanz, die Wolfgang Mitter² (1996), im Rückbezug auf die Programmschrift zur VE von Jullien de Paris (1817), in die anschauliche Formel von *Komparatisten versus Internationalisten* gefasst hat: Während die *Komparatisten* die vergleichende Erforschung von Erziehung und Bildung in unterschiedlichen Ländern und Kulturen betreiben, geht es den *Internationalisten* um die pädagogische Bearbeitung internationaler und interkultureller Beziehungen. Beides sei nicht das Gleiche; denn den *Komparatisten* gehe es nicht primär um die Verbesserung von Erziehung und Bildung, sondern um Erkenntnisgewinn, wohingegen auf die Bildungspraxis bezogene Aktivitäten gerade das Anliegen der *Internationalisten* seien. Eine solche kategoriale Unterscheidung bedeute jedoch nicht, dass es keine gegenseitige Bezugnahme aufeinander geben könne, wie dies ja auch häufig in ein und derselben Person der Fall sei (Mitter, 1996, S. 6 ff.).

Eher skeptisch und ablehnend gegenüber jeglicher Bezugnahme auf ‚Internationales‘ äußert sich dagegen Jürgen Schriewer (1994a, S. 429); er betont, die „spannungsreiche Differenz zwischen *international* und *komparativ*“ dürfe keinesfalls unterschlagen werden. Denn der pädagogische Impetus spiegele „die Denktypik pädagogischer Systemreflexion selbst, welche das klassische Programm einer *Vergleichenden Erziehungswissenschaft* immer erneut transformiert in die Surrogatform *Internationaler Pädagogik* [Hervorhebungen im Orig.]“ (Schriewer, 1994b, S. 43).

In der hier vertretenen Position wird davon ausgegangen, dass die (selbst-)kritische Reflexion der Praxisrelevanz für das Fachgebiet Vergleichende Erziehungswissenschaft ebenso konstitutiv ist wie für die Pädagogik/Erziehungswissenschaft insgesamt; sie kann schon aufgrund ihres Ausbildungsauftrags – in der Regel für

Praxen außerhalb von Hochschulkarrieren – nicht einfach ausgeklammert oder wegdiskutiert werden. Nun kann aber *Praxisrelevanz* vieles heißen: Rezepte für die Lösung anstehender Probleme vorlegen, für die Praxis bedeutsame Fragen stellen, praxistaugliche Konzepte entwickeln, in der Praxis Handelnde über wissenschaftliche Erkenntnisse aufklären, Politiker und andere Entscheidungsträger beraten oder für Problematiken sensibilisieren, an der Praxis mitwirken, alternative Handlungsmöglichkeiten aufzeigen, für das eine und gegen ein anderes Vorgehen votieren, Empfehlungen aussprechen, sich mit Praktikern solidarisieren und anderes mehr. Was davon gehört nun zu den Aufgaben der VE und was nicht?

Die eigene Position (Adick, 2008) ist aus einer Auseinandersetzung mit Debatten zum Theorie-Praxis-Problem in der Allgemeinen Pädagogik/Erziehungswissenschaft hervor gegangen, die auf der Prämisse basieren, dass Theorie und Praxis nicht ohne ein sogenanntes Übersetzungsproblem miteinander in Beziehung gebracht werden können (Horn, 1999; Vogel, 1999). In beiden Sphären werden unterschiedliche Wissensformen produziert, die sich unterschiedlichen Referenzhorizonten verdanken: Orientierung am Handeln und am Nutzen für die Praxis auf der einen und Orientierung an Erkenntnisgewinnung und Wahrheit auf der anderen Seite. Praktiker und Theoretiker, im hier diskutierten Zusammenhang: *Internationalisten* und *Komparatisten*, sprechen unterschiedliche Sprachen; ihre Ausführungen bedürfen daher einer mehr oder weniger ausführlichen Übersetzungsarbeit, um vom jeweiligen Gegenüber verstanden zu werden.

Diese Grundüberlegungen wurden in einem Modell zusammengefasst, an dem entlang die Wissensbestände der VE vier *unterschiedlichen Reflexionsebenen* zugeordnet werden, die hingegen nicht in einem normativen Sinne als ‚besser‘ oder ‚schlechter‘ verstanden werden dürfen, sondern als *anders*, weil sie sich je anderen Logiken und Verwendungskontexten verdanken (vgl. Adick, 2008, S. 74 ff.).

Der Begriff *Erziehung* korrespondiert mit Praxis und dem alltäglichen Handlungswissen der Praktiker; dieses Genre zeigt sich vor allem in vielerlei Varianten vom Typus Bericht (z.B. Protokolle oder Jahresberichte von Organisationen), die dann z.B. als Quellen (Dokumentenanalyse) oder zur Generierung von Forschungsinstrumenten (z.B. Interviewleitfäden zur Rekonstruktion der subjektiven Bedeutsamkeit eines Ereignisses oder Prozesses), für wissenschaftliche Untersuchungen innerhalb der VE herangezogen werden können. Im Rahmen von Lehrveranstaltungen wird zu exemplarischen oder illustrativen Zwecken ebenfalls auf Praxisberichte zurückgegriffen; gelegentlich können auch Exkursionen oder Praktika organisiert und gemäß theoretischer Vorgaben reflektiert werden.

Der Begriff *Pädagogik* steht für systematisch geordnete Konzepte (Pädagogiken) und für Professionswissen, in das auch (teils von anderen produzierte) Forschungsergebnisse eingehen (können). Es wird häufig als Ausbildungslektüre ver-

wendet, weil es modellhaft Praxis verdeutlicht und auf dieser Basis Regelwissen für (zukünftige) Handlungserfordernisse als Lehrpersonen, Pädagogen, Erwachsenenbildner, Kulturvermittler, Personalmanager oder ähnliches erzeugt werden soll. Konzepte interkultureller Erziehung oder Modelle des globalen Lernens sind Beispiele hierfür; aber auch vorgegebene Forschungsroutrinen einer internationalen Organisation zur Abfassung von Länderexpertisen verdeutlichen solcherart Professionswissen in Bereichen der VE. Durch die Europäische Union forciert, hat seit etwa einem Jahrzehnt das Konzept einer *evidenzbasierten* Bildungspolitik, laut der Forschung, Politik und Wissenschaft zusammen arbeiten sollen, um durch Evidenzen gestützte, d.h. in gewisser Hinsicht wissenschaftlich untermauerte Entscheidungen zuwege zu bringen, auch die VE erreicht (ebd., S. 137 ff.). Die derzeit ausgerufene ‚Europa 2020‘-Strategie der EU verfolgt das gleiche Ziel wie das abgeschlossene EU-Projekt ‚Evidence Informed Policy and Practice in Education in Europe‘, dessen Abschlusskonferenz im März 2013 am renommierten DIPF (Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung; Mitglied der Leibniz-Gemeinschaft) stattfand (DIPF, 2013). Die Rolle mitarbeitender Wissenschaftler und Wissenschaftlerinnen in solchen Prozessen ist die, Expertise(n) zu liefern. Insofern tut sich in der internationalen Bildungspolitik potenziell ein Berufsfeld für Hochschulabsolventen auf, die in ihrem Studium VE studiert haben. Das Ziel evidenzbasierter Formate der Wissensgenerierung, in die Forschung mit wissenschaftlichen Methoden eingebunden ist, ist indessen nicht Erkenntnisgewinnung um der wissenschaftlichen Wahrheit willen, sondern der Nutzen für Politik und Praxis, weswegen sie im vorgelegten Modell in die gleiche Reflexionsebene wie Professionswissen und Pädagogiken eingeordnet werden. Der Nachdruck auf Drittmittelakquise führt heute dazu, dass evidenzbasierte bzw. anwendungsorientierte Forschung und Praxis- bzw. Politikberatung zum Standardrepertoire an der Hochschule und zum Qualifikationserfordernis des wissenschaftlichen Nachwuchses auch in der VE gehören.

Erziehungswissenschaft steht als Begriff für ein typisch wissenschaftliches Wissen, das methodisch kontrolliert gewonnen und intersubjektiv nachprüfbar dargestellt wird und das sich (vor allem) an die akademische Gemeinde richtet und im wissenschaftlichen Diskurs legitimiert. Wissenschaftliches Wissen verdankt sich einer *expliziten* und (*selbst-*)*reflexiven* Darlegung von Gegenstand, Fragestellung, Theoriebezug und angewendeten Methoden der Erkenntnisgewinnung. Für die VE heißt dies zum Beispiel, dass sich bloß implizite Vergleiche, wie sie im Typus der sogenannten *Ausländerpädagogik* zum Vorschein kommen, nicht dieser Reflexionsebene zuordnen lassen, sondern als Variante von Professionswissen klassifiziert werden. Es sei hervorgehoben, dass beileibe nicht alles, was Angehörige der *scientific community* der VE produzieren, typisch wissenschaftliches Wissen ist.

Denn sie schreiben auch Berichte, beraten Politiker, betreiben Auftragsforschung, entwickeln pädagogische Modelle und verfassen Überblicke für die Praxis oder die interessierte Öffentlichkeit; ‚auch‘ ist hier als Vokabel hinzugesetzt, weil dies nicht ihr eigentliches Geschäft ist, für das sie von der Gesellschaft bezahlt werden. Denn wenn sie in der Praxis oder Politik aufgehen, haben sie einen Rollenwechsel vom Wissenschaftler zum Berater oder Aktivisten vollzogen. Wissenschaftliches Wissen der VE bleibt daher primär an die Wissenschaft adressiert und verortet sich im laufenden und fortwährenden Diskurs und Ringen um – auch wenn es pathetisch klingen mag – Erkenntnisse und Wahrheit. Besonders deutlich zeigt sich typisch wissenschaftliches Wissen in den Qualifikationsarbeiten des wissenschaftlichen Nachwuchses, mit denen diese Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler in die akademische Gemeinde aufgenommen werden; denn die oben genannten Kriterien sind konstitutiv für Dissertationen und Habilitationen und werden daher in diesen Verfahren sozusagen besonders ernst genommen.

Der Begriff *Wissenschaftstheorie* steht als Oberbegriff für meta-theoretische Wissensbestände, z.B. zu Paradigmenwechseln, den Voraussetzungen und Folgen von und den methodologischen Kontroversen in der Wissenschaft. In der VE sind neben Dauerthemen zum Sinn und Zweck des Vergleichens (die in diesem Beitrag ausgelassen werden) der Kulturbegriff, Kulturrelativität versus Universalismus, Ethnozentrismus und Rassismus sowie der methodologische Nationalismus prominente Themen, die dieser Reflexionsebene zugeordnet werden können. Sie verweisen auf das kritische Potenzial dieser Disziplin im Umgang mit Kategorien wie Nationen, Staaten, Nationalstaaten, Kulturen, Ethnien, Ethnizitäten, die – entgegen den Tendenzen zu ihrer Hypostasierung, Naturalisierung und Essentialisierung in Teilen der Bildungspraxis, Politik und relevanter Pädagogiken – als *gesellschaftliche Konstruktionen* immer wieder bewusst gemacht werden (müssen). Dies gilt im deutschen Sprachraum insbesondere hinsichtlich der Verwendung ethnischer Variablen (vgl. Adick, 2010, S. 127 ff.): Denn ungeachtet der Frage, ob und in welchem Sinne es überhaupt abgrenzbare Ethnien ‚wirklich‘ gibt (eine Frage, die, das sei betont, gar nicht zum Geschäft der VE gehört), stehen auch erziehungswissenschaftliche Forschungen und Diskurse vor dem Dilemma, ethnische Alterität zu thematisieren, z.B. um Diskriminierungen sichtbar zu machen oder Vielfalt zu dokumentieren, oder darauf zu verzichten, z.B. aus Sorge darum, dass genau dies zu Etikettierungen beiträgt. In jedem Fall muss reflektiert werden, dass ‚ethnische Herkunft‘, sprich Abstammung, ein askriptives Merkmal darstellt, was die Frage aufwirft, ob in der VE tatsächlich die Auswirkungen ethnischer Merkmale etwa auf Erziehungspraxen oder Schulleistungen erforscht werden sollen? Eine solche Befassung mit Abstammung und ethnischer Zuordnung, auch wenn sie unter dem zudem inhaltlich schwammigen Etikett ‚Migrationshintergrund‘ betrieben wird, führt

leicht zur (weiteren) Stigmatisierung der davon Betroffenen, die dann per ‚Interkulturelle Pädagogik‘ wieder behoben werden soll.

Mit dem Problem *Komparatisten versus Internationalisten* verbindet sich jedoch nicht nur die Frage nach dem Theorie-Praxis-Zusammenhang, die hier mit der Unterscheidung verschiedener Reflexionsebenen beantwortet wurde, sondern auch die Frage nach dem, *was* in dieser Subdisziplin überhaupt verhandelt werden soll, d.h. nach den *Gegenständen*, die als zugehörig oder als nicht zugehörig angesehen werden. Hierzu kann auch heute noch gewinnbringend die Artikelserie des international renommierten deutschen Pioniers der VE, Friedrich Schneider (1881–1974) zum Thema ‚Internationale Pädagogik, Auslandspädagogik, Vergleichende Erziehungswissenschaft‘ in den Anfangsnummern der von ihm begründeten ‚Internationalen Zeitschrift für Erziehungswissenschaft‘ (1931/32/33) gelesen werden. Zu jener Zeit wurde insbesondere diskutiert, ob die sogenannte Auslandspädagogik wissenschaftlichen Kriterien genügt oder nicht. Unter diesem Begriff werden Darstellungen gefasst, die sich mit Erziehung und Bildung in einem für den Verfasser ‚fremden‘ Land in der Sprache des Verfassers und in der Regel vor dem nicht explizierten Hintergrund von dessen Erfahrungen beschäftigen; sie haben eher den Charakter einer pädagogischen Auslandskunde ohne explizite Vergleiche und dienen häufig zur Verbesserung von Bildung und Erziehung im ‚eigenen‘ Land.

Heute geht es zunehmend um die Fragen, ob das Thema *Internationale Bildungspolitik* hinzugehört oder der Politikwissenschaft überlassen werden sollte, oder welche Aspekte von *Ethnopedagogik* dazugehören oder Ethnologie sind und bleiben sollten, oder ob *Interkulturelle Pädagogik* als Teilmenge Internationaler Pädagogiken oder als eigene Subdisziplin aufgefasst werden sollte.

Um das Potenzial der VE – Thema dieses Beitrags – auszuloten, soll an dieser Stelle eine pragmatische Antwort reichen: Es wird unterstellt, dass das, was in der internationalen *scientific community* als ‚VE‘ gilt, dem heutigen Selbstverständnis der Disziplin entspricht und daher auch in Deutschland Berechtigung reklamieren kann. Abzulesen ist dies insbesondere an den Aktivitäten eines ‚global players‘ wie der nordamerikanischen *Comparative and International Education Society* (CIES), der auch viele außerhalb dieser Region residierende Mitglieder angehören. Diese Fachgesellschaft hat sich bereits 1969 bewusst für die Doppelausrichtung *komparativ und international* entschieden, wobei unter *international* auch *interkulturelle* Vielfalt und *globale* Herausforderungen subsumiert werden. Hiervon kündigt nicht zuletzt die thematische Bandbreite der von der CIES herausgegebenen *Comparative Education Review*, die zu den langlebigsten und renommiertesten Zeitschriften der VE zählt.

Im deutschen Sprachraum ist das Selbstverständnis der Disziplin abzulesen an den Themen, Akteuren, Publikationen, Kongressen und Aktivitäten der *Sektion*

International und Interkulturell Vergleichende Erziehungswissenschaft (SIIVE), versteht sich doch diese Sektion als Teilmenge der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft, des die Interessen der Wissenschaft hoch haltenden akademischen Standesverbandes. Allerdings gibt es dort neben der Kommission *Vergleichende und Internationale Erziehungswissenschaft*, deren Aufgabengebiet analog zur CIES ausgewiesen ist, noch zwei weitere Kommissionen, eine, die sich mit Interkultureller Bildung und eine andere, die sich mit Bildung für nachhaltige Entwicklung beschäftigt – beides Gegenstände, die nach der hier vertretenen und in der CIES praktizierten Vorstellung unter die Generalüberschrift *komparativ und international* fallen. Dies verdeutlicht, dass die Frage nach dem *Was* in einer Subdisziplin zum Kern der innerwissenschaftlichen Aushandlungen gehört und prinzipiell als unabgeschlossen zu betrachten ist.

Schaut man sich exemplarisch die Bandbreite der Themen in CIES und SIIVE an, so kommt man nicht umhin, einen *eher weiten Begriff von VE* zu konstatieren, der auch praxis- und politiknahe internationale und interkulturelle Themen umfasst. Daher scheint es angemessen, auch bei dem Aufweis von *Potenzialen der VE* von einem solchen weiten Begriff dieser Disziplin auszugehen, ohne dabei jedoch ins Beliebige auszufern. Das Terrain wird, bildlich gesprochen, durch die gesellschaftlich konstruierten *natio-ethno-kulturellen Alteritäten* (ein von Mecheril 2003 ins Leben gerufener Neologismus) in Erziehung und Bildung, mit denen sich die VE auseinandersetzen muss, definiert und gegen Beliebigkeit abgrenzbar. Dass jeder dieser drei Begriffe dieses Neologismus einer ausgiebigen (selbst-)kritischen Reflexion bedarf, wurde oben schon gesagt. Unterstrichen werden muss dabei, dass die Aufgabe der VE nicht die Erforschung von Nation, Ethnie oder Kultur ‚an sich‘ ist, sondern die empirische Erforschung und normative Reflexion dessen, *was Menschen unter Berufung auf Nation, Ethnie oder Kultur in gesellschaftlichen Praxen von Erziehung und Bildung daraus machen*.

Zu den Aufgaben der Fachvertreter einer Disziplin an den Hochschulen gehören auch Lehr- und Ausbildungsveranstaltungen und Nachwuchsförderung. Durch den sogenannten Bologna-Prozess der Einführung von Bachelor- und Masterstudiengängen, Modulstrukturen und Kreditsystemen in Europa haben sich hier vielerorts Auseinandersetzungen über die Disziplinstruktur der Erziehungs- oder Bildungswissenschaft(en) ergeben, aber auch neue Chancen für die VE aufgetan, in Lehrangeboten und in Programmen zur Nachwuchsförderung sichtbar zu werden. Neben der Lehrerbildung, der durch die Kultusministerkonferenz und andere bildungspolitische Akteure Aufgaben wie interkulturelle Erziehung, globales Lernen, Umgang mit Vielfalt und seit einiger Zeit verstärkt die alles umgreifende Generalklausel ‚Inklusion‘ angetragen werden, ist auch in außerschulischen Handlungsfeldern wie Sozialpädagogik, Erwachsenen- und Weiterbildung sowie in international oder in-

terkulturell aktiven Nichtregierungsorganisationen ein gewisser Arbeitsmarkt vorhanden, in dem Qualifikationen, die durch die Beschäftigung mit VE erworben wurden, nachgefragt werden. Denn nur ein kleiner Teil der Absolventen erziehungswissenschaftlicher Studiengänge wird und kann eine Karriere im Hochschulsystem anstreben und realisieren. In der hiesigen akademischen Gemeinde der VE (sprich: in der SIIVE) wurde bisher jedoch wenig verlautbart zu Kooperationsmöglichkeiten (oder Konkurrenz?) zwischen Universitäten und Fachhochschulen; denn eine Reihe von Bachelor- und Masterstudiengängen an Fachhochschulen bieten durchaus pädagogische oder affine Studiengänge an, die sich mit dem oben definierten Aufgabenspektrum der VE überschneiden.

Potenziale der Vergleichenden Erziehungswissenschaft

Wie oben dargelegt, ist die Definition entlang der Kategorien *komparativ und international* für die VE grundlegend, und zwar sowohl für die Frage nach ihrem Theorie-Praxis-Verhältnis als auch für die Suche nach Kriterien der Zugehörigkeit von Gegenständen bzw. Fachgebieten und Fragestellungen. Diesem Gedanken folgend, werden nun die Potenziale der VE, wie in der Überschrift plakativ gesagt: zwischen elaborierter Vergleichsmethodik und praktischer Bedeutsamkeit, versuchsweise geordnet und exemplarisch erläutert (vgl. Tab. 1).

Welche Beiträge liefert die wissenschaftliche Disziplin der VE? Welche Leistungen können daher ‚routinemäßig‘ von ihr erwartet werden? Die im Folgenden angeführten Beispiele entstammen bewusst dem deutschsprachigen Corpus der Fachliteratur, da dieser Beitrag die Potenziale der Fachdisziplin VE speziell in diesem Sprachraum sichtbar machen möchte. Die tabellarische Übersicht soll ermöglichen, vorliegende Forschungsergebnisse und Diskurse thematisch zu ordnen und dementsprechend neu zu konzipierende Beiträge und Herangehensweisen, z.B. im Zuge von Qualifikationsarbeiten (wie etwa Dissertationen) oder bei Forschungsanträgen, zu positionieren.

Alle in der Übersicht (Tab. 1) genannten Formate von wissenschaftlichen ‚Produkten‘ dieser Disziplin finden sich in Vorträgen, Kongressthemen, Büchern, Zeitschriften, Ausarbeitungen zu Lehrveranstaltungen und nicht zuletzt auch in Qualifikationsarbeiten, die in der VE geschrieben werden. Einige illustrative Bemerkungen mögen zur Verdeutlichung genügen, wobei mit den Leistungen und Potenzialen im sogenannten komparativen Standbein begonnen wird.

Tabelle 1: Bilanzierung der Leistungen der VE

Komparatives Standbein	Internationales Standbein
Kompendienwissen zu Bildung in verschiedenen Ländern und Kulturen	Forschung zu internationalen/interkulturellen Erziehungspraxen
Theorieorientierte/hypothesenprüfende Länderstudien	Analyse und Vergleich internationaler und interkultureller Pädagogiken
Länder- (und/oder Kultur-)vergleiche anhand von ausgewiesenen Fragestellungen	Expertisen zur nationalen und internationalen Politikberatung
Globale Vergleichsdesigns zum Test großformatiger Hypothesen	Tendenzen internationaler Bildungspolitik (z.B. Rolle internationaler Organisationen, Governance)
Regionalstudien (Vergleich mehrerer Länder einer Region, z.B. lt. UNESCO)	Analysen zu den Auswirkungen von Internationalisierung auf Bildungswesen
Studien zu supranationalen Bildungsentwicklungen (speziell: EU)	Analysen zu den Folgen von grenzüberschreitender Migration für Erziehung, Bildung & Bildungspolitik
Forschung zu Transnationalen Bildungsräumen und -organisationen	Forschung zu transkulturellen Erziehungspraxen und Identitäten

Quelle: eigene Darstellung.

Potenziale hinsichtlich komparativer Perspektiven

Wenn im Titel des Beitrags von ‚elaborierter Vergleichsmethodik‘ die Rede ist, so ist damit gemeint, dass die methodische Herangehensweise sorgfältig durchdacht und begründet ist.³ Der Begründungsaufwand geht heutzutage oft weit über die bloße Reflexion eines ‚tertium comparationis‘ oder die mehr oder weniger explizite Verwendung der vier Stufen des Vergleichs: Deskription, Interpretation, Juxtaposition und Komparation, hinaus, die im deutschen Sprachraum auf Franz Hilker, im englischen Sprachraum jedoch auf George Bereday zurückgeführt werden, die sich nach Rekonstruktion der Veröffentlichungen der beiden Autoren jedoch offenbar in einem Dialog zwischen beiden entwickelten (Adick, 2014b, S. 17 ff.). Diese aus den 1960er-Jahren stammenden methodischen Überlegungen zum Vergleich sind inzwischen durch die diversen sozialwissenschaftlichen Methodologiedebatten

‚elaborierter‘, geworden, d.h. sie sind vielfältiger und werden explizit genannt und ausführlicher dargelegt.

Kompendienwissen findet sich etwa in Sammelbänden zu Bildung in verschiedenen Ländern oder Regionen (Anweiler et al., 1996; Döbert, Hörner, Kopp & Reuter, 2010; Adick, 2012; Oelsner & Richter, 2015). Diese Literaturgattung wird häufig als Seminarlektüre oder als Hintergrundinformation für weitergehende Recherchen benutzt. Die Herausgeber von Kompendien bemühen sich zwar um gewisse ähnliche Gesichtspunkte, nach denen die einzelnen Beiträge abzufassen sind, aber es finden sich dann weder explizite Vergleiche noch handelt es sich um Abhandlungen zu originären Untersuchungsbefunden der Autoren. Dennoch sind dies Leistungen, die als eine Art Aushängeschild der Disziplin für Studierende und fachexterne Leserkreise gelten können und die der Sichtbarmachung der VE in der Öffentlichkeit dienen.

Der Typus *Länderstudie* gehört zu den häufigsten Erscheinungen in der komparativen Fachliteratur. Wenngleich oft als ‚Auslandspädagogik‘ zu klassifizieren und damit ähnlich wie Kompendienwissen zu behandeln, muss dieses nicht unbedingt so sein. Ein typisch wissenschaftliches Wissen wird dann geboten, wenn Forschungsgegenstand, Fragestellung, Theoriebezug und Erkenntnisgang intersubjektiv nachvollziehbar expliziert sind und an dem einen für die Studie begründet ausgewählten Land exemplarisch durchexerziert werden. Einige Beispiele zeigen die sehr unterschiedlichen Themen bzw. Ausschnitte aus dem Bildungsbereich, die in den Blick genommen werden können: Curriculumentwicklung in England und Wales (Kotthoff, 1994); Bildungsprogrammatisierung in Schweden (Waldow, 2007); Schulqualität in Honduras (Richter, 2010); Umwälzungen im Bildungswesen Südafrikas nach der Apartheid (Wendt, 2012); die Entwicklung des Frauenstudiums in der Türkei (Borchers, 2013). Im Unterschied zur Kompendienliteratur wird in solchen Veröffentlichungen nicht ein amorphes Bildungswesen irgendwie untersucht, sondern es wird eine leitende Fragestellung, die in einer Theoriediskussion gründet, methodenreflexiv abgearbeitet. In den letzten Jahren scheint sich hier ein besonderes Potenzial zu entwickeln, da sich der Duktus von Länderstudien alten, d.h. noch stark auslandspädagogischen Stils, sehr stark hin zu theoriegeleiteten Analysen, die mit selbst erhobenen oder sekundäranalytisch gewonnenen empirischen Befunden systematisch untermauert werden, gewandelt hat.

Ländervergleiche sind in der Regel auf einen definierten *Ausschnitt* von Erziehung und Bildung gerichtet und umfassen häufig zwei Länder, wie z.B. die Studie von Sabine Hornberg (1997) zur Implementation von Bildung für Europa in Deutschland und England. Gelegentlich finden sich auch mehrere Länder, wie Cristina Allemann-Ghionda (1999) in ihrer Untersuchung zum Umgang nationaler Bildungswesen mit kultureller Vielfalt mit ihrer bewussten Auswahl der aneinander

angrenzenden Länder Deutschland, Frankreich, Italien und Schweiz dokumentiert. Ein Vergleich von geschlechtsbezogenen Erziehungsstilen in zwei verschiedenen Kulturen – die Minangkabau in Indonesien repräsentieren hierbei eine matrilineare, die Deutschen eine patriarchale Kultur – findet sich im Design der Studien von Astrid Kaiser (1992).

Schaut man sich die Länderauswahl an, so scheint es in der Regel, jedenfalls sehr häufig, bestimmte persönliche oder berufliche Beziehungen der Autorinnen und Autoren zu ‚ihren‘ Vergleichsobjekten zu geben. Denn Untersuchungen mittels einer *Zufallsauswahl* (wie man sie aus der Stichprobentheorie kennt), bei der also rein zufällig ausgewählte Länder oder Kulturen in Bezug auf bestimmte Variablen aus dem Bereich von Bildung und Erziehung verglichen werden, wie dies etwa in Anlehnung an experimentelle Designs erforderlich ist, scheinen nicht vorzukommen. Die Länder und Kulturen, über die Fachvertreter und -vertreterinnen der VE publizieren, sind also oft lebensgeschichtlich begründet, was gewisse Probleme der Identifikation mit dem bzw. der wissenschaftlichen Distanz zum Vergleichsobjekt mit sich bringt. Allerdings bieten sich als Alternative zwischen biografisch bedingten Bezügen auf bestimmte Länder, Regionen oder Kulturen und purer Zufallsauswahl neue Chancen, wenn man Länder *unter theoretischen Gesichtspunkten* bewusst auswählt. Nach der hier vertretenen Position liegt ein besonderes Zukunftspotenzial der VE in der Hinwendung zu *vordefinierten Ländergruppen*, die weder aufgrund persönlicher Bekanntschaft noch aufgrund geografischer oder sprachlicher Nähe, aber auch nicht rein willkürlich nach dem Zufallsprinzip ausgewählt werden, sondern aufgrund bestimmter, z.B. ökonomischer oder politischer Variablen, deren möglicher Einfluss auf Bildungsentwicklungen untersucht werden soll. Beispielsweise könnte eine gezielte Hinwendung zu den BRICS-Staaten (Brasilien, Russland, Indien, China, Südafrika), die in den Wirtschafts- und Politikwissenschaften längst als aufstrebende Wirtschaftsmächte entdeckt wurden, das Potenzial der VE hinsichtlich der Erforschung des oft und kontrovers diskutierten Zusammenhangs von Wirtschafts- und Bildungsentwicklungen vergrößern. So zeigte z.B. eine Auswertung von staatlichen Fördermaßnahmen zugunsten (kostenpflichtiger) deutscher Bildungsexporte ein besonderes Interesse an eben jener Ländergruppe (vgl. Adick, 2014a, 751 f.).

Der Typus *vordefinierte Ländergruppen* trifft auch auf die Kategorien Regionalstudien und EU-Studien zu, denen eine geografisch-kulturelle Vordefinition zugrunde liegt. Regionen werden häufig in Anlehnung an das Regionalkonzept der UNESCO definiert, das Regionen nicht mit Kontinenten gleichsetzt, sondern diese in einen – sicherlich teils problematischen – gemeinsamen kulturräumlichen Kontext einbettet, wie dies etwa bei der Region Arabische Staaten der Fall ist, die sich geografisch in Asien und Afrika befinden. Die EU hingegen zeichnet sich durch

eine in der Welt bisher einzigartige tatsächlich *supranationale* Struktur aus, wenngleich ihre Bildungspolitik dank des Subsidiaritätsprinzips und der kulturellen Autonomie der EU-Staaten nur marginal in die nationalen Bildungswesen eingreift.

Globale Vergleichsdesigns zu Bildungsentwicklungen weltweit – lange Zeit für unmöglich gehalten (so z.B. explizit Schneider, 1961, S. 125) – lassen sich inzwischen durch die fortgeschrittene Datenverarbeitungskapazität von Rechnern wie auch der gewachsenen Zahl und Qualität von Datensammlungen relativ problemlos realisieren. Davon zeugen nicht zuletzt die vielen empirischen Studien im Rahmen der sogenannten World-Polity-Theorie um John W. Meyer von der Universität Stanford; als deren forschungsmethodisches Markenzeichen gilt die Überprüfung von makrosoziologischen Theorieannahmen mit Hilfe von hoch aggregierten globalen Daten, die überwiegend aus Sekundärquellen, z.B. der UNESCO, stammen (Adick, 2009, S. 262 ff.). Die damit verbundene Theorierichtung wird inzwischen in der VE breit rezipiert und kritisiert, nicht nur in den USA, wo sie herkommt (abzulesen an den vielen Beiträgen in den letzten Jahrgängen der *Comparative Education Review*, dem Fachblatt der nordamerikanischen CIES), sondern auch in Deutschland. In der deutschsprachigen Diskussion werden laut Meinung der Fachwelt (Schriewer, 1994a, S. 434; Seitz 2002, S. 326 ff.) insbesondere drei *grand theories herangezogen*, die unter die Schlagworte *Weltkultur* (J.W. Meyer) – *Welt-system* (I. Wallerstein) – *Weltgesellschaft* (N. Luhmann) angeordnet werden können (Adick, 2008, S. 200 ff.). Die Prominenz der World-Polity-Theorie überschattet inzwischen die Diskussion um die Potenziale anderer Weltgesellschaftstheorien für die VE, wenngleich sie auch ausgiebige Kritik erfährt (vgl. etwa Schriewer, 2005). Globale Vergleichsdesigns, das lässt sich jedenfalls festhalten, scheinen eng verquickt zu sein mit weltgesellschaftlichen Diagnosen und Theoriegebäuden, ob diese nun zutreffend sind oder nicht.

Durch die im Idealfall weltweit gesammelten Daten geschieht so etwas wie eine *Totalerhebung*, die dann in Bezug auf Zusammenhänge zwischen Variablen und mögliche Verursachungsfaktoren mit verschiedenen statistischen Verfahren auf Signifikanz geprüft werden kann. Das besondere Potenzial liegt darin, dass auf diese Weise unterschiedliche, gegebenenfalls konkurrierende weltgesellschaftliche Theorieannahmen überprüfbar sind, die ansonsten eine empirische Überprüfung – müsste man die Daten, z.B. Einschulungs-, Absolventen-, Schulabbruch- und andere Quoten ebenso wie mögliche ökonomische und andere Einflussfaktoren, selbst erheben – praktisch unmöglich machen würden. Die VE kann sich hier vorliegende Datensammlungen zunutze machen. Denn weltweit werden – auch zu Aspekten von Erziehung und Bildung – immer mehr Daten erhoben, die zudem öffentlich und kostenlos zugänglich sind. Zu denken ist hierbei etwa an die vielen großformatigen Leistungsstudien wie PISA und andere oder an die für die Global Monitoring

Reports zum Education for All (EFA) Programm der UNESCO gesammelten Daten und Indikatoren.

Forschungsökonomisch bieten vorhandene Datensätze ein enormes Potenzial – vorausgesetzt, und das sei betont –, dass sie von den sie heranziehenden Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern bewusst als *Sekundärdaten* behandelt werden, deren Zustandekommen rückwirkend nicht mehr zu beeinflussen ist: Jemand anderes hat sie mit eigenen Interessen und für eigene Zwecke bei von ihr/ihm ausgewählten Probanden erhoben. Anders formuliert: Es hätten auch ganz andere Variablen definiert, Erhebungsmethoden verwendet, Items formuliert und Stichproben gezogen werden können. Die von der OECD (Organisation of Economic Cooperation and Development), einer internationalen Wirtschaftsorganisation, der nur bestimmte Länder dieser Welt angehören, ins Leben gerufenen Schulleistungsvergleiche dienen eben *nicht* primär der Mehrung wissenschaftlicher Erkenntnisse oder der Überprüfung bestimmter Theorien, sondern der Leistungskontrolle nationaler Bildungswesen im internationalen wirtschaftlichen Wettbewerb. Wie bei der Nutzung anderer Sekundärdaten auch, müssen entsprechende Verzerrungen bei Re-Analysen, die mit *wissenschaftlichen* Interessen betrieben werden, einkalkuliert und methodenkritisch reflektiert werden.

Die genannten globalen Vergleichsdesigns bleiben trotz ihrer Datenfülle an die in der VE altbekannte Analyseeinheit ‚Bildungswesen eines Landes‘ gebunden. Dies trifft auf die großformativen Forschungen im Fahrwasser der World-Polity-Theorie ebenso zu wie auf die Datensammlungen und Auswertungen internationaler Organisationen wie etwa der UNESCO. Trotz der enormen Ausdehnung des geografischen Einzugsbereichs (die ganze Welt) steht damit das Grundmodell von Erziehung und Bildung, das vergleichend analysiert wird, nicht in Frage: das letztlich staatlich reglementierte formale Bildungswesen, für das sich dank Bildungsbürokratie (Ministerien, Bildungsverwaltungen) relativ problemlos quantitative Daten erheben und dank Informationstechnologie digital auswerten und weltweit verbreiten lassen. Diese Fokussierung erfasst einerseits den seit jeher in der VE als zentral und bedeutsam angesehenen Teil menschlicher Erziehungs- und Bildungspraxen: Alle Klassiker der VE seit Jullien de Paris hatten ‚nationale Bildungswesen‘ im Blick. Andererseits entgleiten jedoch heutzutage dem vergleichenden Blick auf ‚nationale Bildungswesen‘ viele Bildungswirklichkeiten, die sich infolge der zunehmenden grenzüberschreitenden Verflechtungen nicht nur von Kapital und Waren, sondern auch von Menschen, die unter dem Etikett ‚Globalisierung‘ thematisiert werden, *jenseits* davon entwickelt haben und deren Eigenlogiken ebenfalls erforscht und theoretisiert werden müssen. Hier stellt sich die Frage, ob diese *jenseits der ‚nationalen Bildungswesen‘* angesiedelten Bildungswirklichkeiten von der *scientific community* der VE aufgegriffen werden (sollen) oder nicht.

Diese Frage ist in Teilen der deutschsprachigen VE durch die produktive Hinwendung zur Transnationalismus-Perspektive beantwortet worden: Denn Forschungen und theoretische Verortungen zu *Transnationalen Bildungsräumen* haben im neuen Jahrtausend Einzug in die deutschsprachige VE gehalten, wobei zugleich, das sei angemerkt, der Blick über formale, sprich Schulbildung hinaus geht (Gogolin & Pries, 2004; Adick, 2005; Lanzendorf, 2006; Hornberg, 2010; Rakhkochkine, 2010; Hunner-Kreisel & Stephan, 2013; Hahm & Weiler, 2014). Sie stellen zugleich in gewisser Weise eine Herausforderung für das angestammte Denken in dieser Disziplin hinsichtlich einer primären Fokussierung auf nationalstaatliche Bildungswesen dar. Denn im Konzept transnationale Bildungsräume wird davon ausgegangen, dass sich *erstens* viele Praxen von Erziehung und Bildung jenseits nationalstaatlicher Bildungswesen abspielen, z.B. in Schüleraustauschen, Auslandspraktika, transnationalen Familienverbänden und beruflichen Karrierewegen, und dass *zweitens* staatlich reglementierte und national homogen konstruierte Pflichtschulsysteme wenn nicht sowieso eine Illusion, dann heutzutage umso mehr durch Einflüsse internationaler Organisationen, Konkurrenz internationaler privater Bildungsakteure und die Wünsche und Praktiken mobiler Eltern und ihrer Kinder ihren ‚nationalen‘ Charakter einbüßen. Das Potenzial in dieser Forschungsrichtung ist bei weitem noch nicht ausgeschöpft, und auch die Theoriediskussion ist in vielerlei Hinsicht noch wenig kanonisiert, wobei eine trennscharfe Begrifflichkeit (inter-, supra-, transnational, global, universal, multilateral sind hier einige der hauptsächlich konkurrierenden Begriffe) noch nicht überall vorherrscht. Die Leistung der VE ist es, bei aller grenzüberschreitenden Semantik und Praxis das Bewusstsein dafür wach zu halten, dass sich bis jetzt das Gros der formalisierten Erziehung und Bildung *innerhalb* nationalstaatlich organisierter Bildungswesen vollzieht und nicht jenseits davon, wie eine Abschätzung des Einflusses von transnationalen und internationalen Bildungsorganisationen im weltweiten Gefüge von Akteuren nahe legt (Adick, 2012). Doch das muss in Zukunft nicht so bleiben, wie auch andersherum Re-Nationalisierungs-/Ethnisierungs- und Kulturalisierungstendenzen möglicherweise internationalen Pädagogiken und transnationalen Entwicklungen entgegenwirken mögen.

Transnationalismus liegt bildlich gesprochen an der Grenze zwischen den beiden Bereichen, die Komparatisten und Internationalisten interessieren. Denn was soll hier verglichen werden? Vergleichen kann man verschieden geartete Bildungsräume, ihre Praxen und Logiken: nationale, europäische, internationale (im Sinne von zwischenstaatliche) mit als ‚transnational‘ definierten. Vergleichen kann man auch verschiedene Akteure und Organisationen in diesen unterschiedlichen Sozialräumen und ihre Spezifika. Für die VE zentral ist es auch, herauszubekommen, wie die Hauptakteure der nationalen Bildungspolitik (z.B. Bildungs-, Wissenschafts-,

Wirtschaftsministerien) mit transnationalen Bildungsanbietern umgehen, beispielsweise ob sie sie akkreditieren oder verbieten. Damit jedoch wechselt das Thema auf das sogenannte internationale Standbein der VE, den praktischen Umgang mit Internationalität.

Potenziale hinsichtlich internationaler Perspektiven

Internationale Perspektiven verweisen auf die praktische Bedeutsamkeit der Disziplin und tangieren insbesondere die *Ausbildungsleistungen der VE*. Die Hochschulrektorenkonferenz (HRK) sprach sich bereits vor zwei Jahrzehnten dafür aus, alle Studierenden gleich welcher Fachrichtung auf einen internationalen Arbeitsmarkt vorzubereiten und ihnen hierfür ‚berufsbezogene interkulturelle Kompetenzen‘ zu vermitteln (HRK, 1995). In erziehungswissenschaftlichen Studiengängen liegt es nahe, diese Aufgabe als Anliegen der – sofern vorhanden – Fachvertreter der VE konstruktiv in das Lehrangebot aufzunehmen.

Nächstfolgend werden nun die Leistungen und Potenziale der VE in diesem ihrem sogenannten internationalen Standbein erläutert. Aus Gründen der Anschlussfähigkeit an das gerade diskutierte Thema Transnationale Bildungsräume wird zunächst auf Themen und Fragestellungen zu *Transkulturellen Erziehungs- und Bildungspraxen und Identitäten* eingegangen. Diese werden häufig als ein lebensweltliches Pendant zu den durch Globalisierung und internationale Migration ausgelösten gesellschaftlichen Veränderungen aufgegriffen (Datta, 2005; Göhlich, Leonhard, Liebau & Zirfas, 2006). Wichtig ist der Wechsel der Fokussierung: weg von den (angeblichen) Problemen und Defiziten von Migrantinnen und Migranten, hin zu den besonderen Potenzialen und Chancen wie Mehrsprachigkeit und Perspektivenwechsel zwischen mehreren Kulturen, wie er unter dem Stichwort ‚transnational‘ von Sara Fürstenau (2004) hinsichtlich portugiesischer Jugendlicher in Hamburg analysiert wird, was zugleich deutlich macht, dass es nicht immer einfach ist, trennscharf zwischen *transnational* und *transkulturell* zu unterscheiden. Transnationale bzw. transkulturelle Karrieren wurden auch in einem mehrjährigen Forschungsprojekt von Nohl, Schittenhelm, Schmidtke und Weiß (2010) untersucht, in dem – entgegen den vielfachen Defizit-Konnotationen zum Thema Migration – insbesondere hochqualifizierte Migrantinnen und Migranten und ihre dennoch teils prekäre Situation auf dem Arbeitsmarkt im Fokus standen.

Das Thema Transkulturalität ist inhaltlich eng verbunden mit *Analysen zu den Folgen grenzüberschreitender Migration* für die davon betroffenen Menschen wie auch für Bildungsorganisationen und gesellschaftliche Institutionen. Daraus ergeben sich sehr komplexe und zugleich sehr unterschiedlich realisierte Forschungsde-

signs, die auch vergleichend arbeiten, d.h. die die Perspektiven *komparativ* und *international* verbinden, wie an Beispielen gezeigt werden kann:

Aus der Perspektive nationaler Bildungswesen hat Cristina Allemann-Ghionda (1999), ausgehend von der Schweiz, mit Deutschland, Frankreich und Italien zum Vergleich eine bewusste Länderauswahl getroffen, unter anderem weil diese Länder sprachliche und kulturelle Beziehungen zur Schweiz haben. In ihrer Untersuchung wurden die Grundschulen und der Übergang ins Sekundarschulwesen hinsichtlich des Umgangs mit Migration und sprachlicher Vielfalt verglichen.

Mit entgegengesetzter Blickrichtung, aus der Perspektive von Migrantenfamilien, wurde in einer zwar älteren, aber ob ihrer Versuchsanordnung aufschlussreichen Studie (vgl. Eichentopf, 1991) die Interaktion zwischen Eltern und Kindern in folgenden Gruppen erforscht und verglichen: türkische Familien, die die Türkei niemals verlassen haben, aus Deutschland in die Türkei zurückgekehrte türkische Familien, in Deutschland lebende türkische Familien, deutsche Familien. Bemerkenswert daran ist der Aufwand, mit dem *Folgen der Migration* in der Familien-erziehung ermittelt werden sollen, wobei auffällt, dass der nationale Vergleich (Türken-Deutsche) insofern hinkt, als dass keine deutschen Familien mit Migrations- und mit Remigrationshintergrund untersucht wurden.

Auch mit Blick auf die betroffenen Individuen (also nicht die Institutionen) erfolgte eine umfangreiche Untersuchung von Ursula Boos-Nünning und Yasemin Karakasoglu (2005). Die Lebenslagen von Migrantinnen unterschiedlicher Herkunft standen im Zentrum dieser Befragungsstudie mit 950 Mädchen und jungen Frauen griechischer, italienischer, jugoslawischer oder türkischer Herkunft sowie Aussiedlerinnen im Alter zwischen 15 und 24 Jahren. Hier variierte nicht die Variable Migration, sondern die Herkunftsgruppe.

Beiträge aus Kreisen der SIIVE, die sich *normativ-reflexiv* mit Diskursen, Definitionen, Herausforderungen, Krisen und Konzepten international bzw. interkulturell ausgerichteter Pädagogiken beschäftigen, sind weit verbreitet und streuen inhaltlich über alle Felder der beiden Hauptbereiche *Interkulturelle Pädagogik* und *Globales Lernen*. Sie dokumentieren die Anschlussfähigkeit der VE für Belange der pädagogischen Praxis und für solche, die durch bildungspolitische Beschlüsse, z.B. KMK-Empfehlungen zum interkulturellen Lernen, zur Menschenrechtspädagogik, zum Lernen für Europa oder für die ‚Eine Welt‘, oder durch von der UNESCO begleitete weltweit ausgerufene Dekaden wie die zu ‚Bildung für nachhaltige Entwicklung‘ (2005–2014) ins Leben gerufen werden. Durch die in der SIIVE beheimatete Kommission, die sich mit ‚Bildung für nachhaltige Entwicklung‘ befasst und diesen Namen trägt, mag sich auf längere Sicht dieser Titel statt ‚Globales Lernen‘ durchsetzen; die Schnittmengen zwischen beiden sind jedenfalls groß. Es ist zu konstatieren, dass in all diesen Pädagogiken viel Einführungs- und

Überblicksliteratur produziert wird, die als pädagogisches Modell, als Experten- oder Professionswissen zu klassifizieren ist. Hiervon zeugen die diversen Einführungen in die Interkulturelle oder die Migrationspädagogik oder Aufforderungen zum Globalen Lernen (die hier ob ihrer Vielzahl nicht aufgeführt werden).

Davon abzugrenzen sind *empirische Forschungen zu interkulturellen bzw. internationalen Erziehungspraxen*. Über Jahrzehnte hinweg gab es kaum irgendwelche Literatur jenseits bloßer Praxishandreichungen zu Handlungsfeldern wie internationale Jugendbegegnungen, interkulturelle Jugendarbeit, internationale Freiwilligendienste, Auslandsstudium, interkulturelles Lernen im Tourismus, grenzüberschreitende Schulpartnerschaften oder -patenschaften, Städte-Partnerschaften oder Schüleraustausch. Konzeptliteratur zum interkulturellen Lernen in der Schule dominierte den Vorstellungsraum ‚interkulturelle/-nationale Erziehung‘ und in etwas geringerem Umfang war solche zum globalen Lernen in Umlauf, während nicht-schulische Lernorte außer Betracht blieben. Wissenschaftliche Forschungen sind erst langsam im Kommen und stellen grundlegende Fragen wie: Was lernen die teilnehmenden Kinder, Jugendlichen und Erwachsenen überhaupt in diesen Handlungsfeldern? Wie ‚funktionieren‘ diese Lernorte? Welche Programme und welches wie ausgebildetes Personal finden sich dort? All das ist bisher wenig erforscht.

Kösterke (2000) führte eine Studie durch zur Frage, ob und was junge Leute im Tourismus im Ausland lernen. Zu den Pionierstudien hinsichtlich internationaler/interkultureller außerschulischer Lernorte zählt die von Thomas, Chang und Abt (2006), in der die Wirkungen internationaler Jugendarbeit untersucht wurden. In ihrem Forschungsprojekt befragten die Autoren in- und ausländische Jugendliche zu ihren Erfahrungen in den Bereichen Schüleraustausch, internationale Jugendgruppen, Workcamps und internationale Jugendbegegnungen künstlerischer Art. Asbrand (2009) legte in Bezug auf das Globale Lernen eine umfangreiche Studie vor; ihre Erhebungen bezogen sich per Gruppendiskussionsverfahren auf Sichtweisen von Gymnasiasten, Realschülern und Berufsschülern im Vergleich zu Jugendlichen an außerschulischen Lernorten. Auf drei Kontinente bezogen wurden von Krogull und Scheunpflug (2013) die Auswirkungen von Begegnungsreisen im Sinne weltbürgerlicher politischer Bildung analysiert. Hahm und Weiler (2014) erforschten deutsche Auslandsschulen als Teil der Deutschen Auswärtigen Kultur- und Bildungspolitik. Auf diese und ähnliche Weisen sind inzwischen Forschungen zu internationalen/-kulturellen pädagogischen Praxisfeldern verschiedenen Typs häufiger anzutreffen, wenngleich sie insgesamt in der VE nicht zu den favorisierten Themen zählen.

Die *systematische Analyse internationaler und interkultureller Pädagogiken* lässt sich ebenfalls zu den Potenzialen der praktischen Bedeutsamkeit der VE zäh-

len. In Überblicken, wie z.B. in einem *Handlexikon Globales Lernen* (Lang-Wojtasik & Klemm, 2012), finden sich nebeneinander ausdifferenzierte Artikel zum Globalen Lernen und solche zu Bildung für nachhaltige Entwicklung, Dritte-Welt-Pädagogik, Entwicklungspädagogik, Friedenspädagogik, Interkulturelles Lernen, Menschenrechtspädagogik. Sie dienen zur Vorbereitung von Studierenden auf eine (selbst-)reflexive Praxis und zum Austausch der akademischen Disziplin mit Praktikern in diesen Feldern.

Ein weiteres Aktionsfeld Vergleichender Erziehungswissenschaftlerinnen und -wissenschaftler stellen *Expertisen im Rahmen der nationalen oder internationalen Politikberatung* dar. Auch bei diesen stehen die Belange der Praxis – in diesem Falle: die Bedürfnisse politischer Akteure – im Vordergrund. Die weithin bekannten PISA-Studien sind ein beredtes Beispiel (und sollen deswegen in diesem Beitrag nicht weiter kommentiert werden). Aber auch in anderen Bereichen entsteht mit wissenschaftlichen Methoden gewonnene oder mit Daten angereicherte ‚Beratungsliteratur‘ zur Vorbereitung oder Konsolidierung politischer Entscheidungen, wie beispielsweise im Rahmen des von der deutschen Regierung subventionierten deutschen Bildungsexports (vgl. Adick, 2014a). Eins der geförderten Programme, GATE Germany (*GATE: Guide to Academic Training and Education*), wurde auf Initiative des DAAD und der HRK als Konsortium deutscher Hochschulen für internationales Hochschulmarketing gegründet und betreibt z.B. eine eigene ‚Schriftenreihe Hochschulmarketing‘, in der auch empirische Studien erscheinen.

Erziehungswissenschaftlich ist dieses Terrain der Politikberatung in der Schulpädagogik, der Bildungspolitikanalyse und der VE, unter Begriffen wie New Public Management, (neue) Steuerung im Bildungswesen, neue Bildungsregime oder Educational Governance verstärkt zum Thema gemacht worden; inzwischen scheint sich *Educational Governance* als Oberbegriff durchzusetzen. Ausgangspunkt war – ganz kurz gesagt – die kontroverse Diskussion um die durch PISA hervorgerufene Diskussion einer erforderlichen Umsteuerung von der deutschen Lehrplan- alias Input-Steuerung auf die angelsächsische Kompetenz- alias Output-Steuerung. Das besondere Potenzial der VE in diesem neuen wissenschaftlichen Arbeitsfeld ist es nun seit einigen Jahren, die internationalen Einflüsse und Zusammenhänge herauszuarbeiten und dabei nicht zuletzt die Rolle internationaler Organisationen zu beleuchten (Amos & Radtke, 2007; Parreira do Amaral, 2011; Adick, 2012).

Ein weiteres Feld mit praktischer Bedeutsamkeit stellt die wissenschaftliche Beschäftigung mit den *Auswirkungen von Internationalisierung auf nationale Bildungswesen* dar. Hier geht es nicht um Bildungspolitik, sondern um Veränderungen in der Erziehungs- und Bildungswirklichkeit, die sich – so die Annahme – auf verstärkte internationale Verflechtungen zurückführen lassen. Vieles davon mag sich

wissenschaftlich als reine Rhetorik und Programmatik entlarven lassen, wie beispielsweise die Bezugnahme auf Bildung in Finnland nach der, ob des schlechten Abschneidens der deutschen Schülerschaft, als nationales Desaster empfundenen ersten PISA-Studie (Waldow, 2010). Andererseits gibt es jedoch auch Anzeichen für gewisse Auswirkungen von Internationalisierung auf Bildungsentwicklungen. Laut Hornberg (2010) zeigt sich dies beispielsweise an der Existenz und Verbreitung internationaler Schulprofile (UNESCO-Projektschulen und Europaschulen) und internationaler Schultypen (Europäische Schulen unter der Ägide der EU und überwiegend private International Schools). Das besondere Potenzial der VE zeigt sich hier in der Anschlussfähigkeit insbesondere an die Schul- und an die Curriculumtheorie. Unter Theorieaspekten bleibt dabei die Frage spannend, ob nationale Bildungssysteme ihren Charakter und ihre Routinen und Traditionen weitgehend bewahren, was für die Annahmen der sogenannten Pfadtheorie sprechen würde, oder ob sich ein Trend zur Konvergenz bzw. Isomorphie zeigt, wie es die World-Polity-Theorie postuliert.

Ein Fazit

Zum Abschluss möchte ich mit drei pointiert formulierten Statements beginnen:

- Es gibt einen gemeinsamen Kern der VE; dies ist – apodiktisch: der Blick auf nationale und kulturelle Grenzen überschreitende Gegenstände von Theorie, Forschung, normativer Reflexion, Konzeptentwicklung, Politikberatung und Bildungstransfer. Um das Potenzial einer Wissenschaft zu entwickeln, ist so ein gemeinsamer Kern als Ausweis disziplinärer Identität und Kontinuität und als Abgrenzung zu anderen Fachgebieten – wenn nicht unabdingbar, so doch jedenfalls nützlich.
- Die bearbeitbaren Gegenstände, verwendeten Methoden und Theorien sind allerdings sehr vielfältig. Dies gestattet es den Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern, ihr jeweiliges ‚Reihenhäuschen mit Vorgarten‘ im Ensemble angrenzender Sozial-, Kultur-, Politik- u.a. Wissenschaften zu kultivieren. Manchmal bilden sich auch, um im Bild zu bleiben, Siedlungsgemeinschaften oder koloniale Ableger argumentativ ähnlich bauender Fachkollegen. Sofern diese miteinander im Gespräch bleiben und keine monotone wissenschaftliche ‚Schulenburg‘ erfolgt, ermöglicht eine Vielfalt der wissenschaftstheoretischen, methodischen und thematischen Verortungen rege Kritikmöglichkeiten und kann als Potenzial zur Weiterentwicklung einer wissenschaftlichen Disziplin verstanden werden.
- Die gesellschaftlichen Rahmenbedingungen auf internationaler Ebene scheinen pro-VE zu sein. Dies zeigt sich an der Expansion von akademischen VE-

Gesellschaften weltweit und an der Ausdifferenzierung von Professuren; an manchen Universitäten gibt es sogar mehrere VE-Professuren. Diese mit Blick auf internationale Entwicklungen diagnostizierten Tendenzen gelten allerdings für Deutschland nicht so uneingeschränkt. Denn hier gibt es nur wenige genuine VE-Professuren; Professuren werden häufiger mit inhaltlichen Bezügen auf ‚Interkulturelle Pädagogik‘ ausgeschrieben; teils werden sie ganz gestrichen oder komplett umgewidmet. Ein expansiver Trend im Sinne einer Zunahme von VE-Professuren lässt sich jedenfalls nicht ausmachen.

Wissenschaftliche Fragestellungen, Theorien und Forschungsdesigns entwickeln sich zwar primär in der *scientific community*, aber dennoch nicht im luftleeren Raum, sondern müssen sich der Gesellschaft gegenüber, die für sie nicht zuletzt über Steuergelder der Bürger Ressourcen bereit stellt, legitimieren – was nicht gleichbedeutend ist mit der Lieferung fixer Entscheidungen zur Lösung gesellschaftlicher Herausforderungen, eine Aufgabe, die in einem demokratischen Staat der politischen (und nicht der wissenschaftlichen) Willensbildung obliegt. Im Folgenden sollen daher abschließend schlaglichtartig einige Ereignisse aufgelistet werden, die sich als Herausforderungen für das Fachgebiet VE interpretieren lassen und die, wie oben gezeigt, teils auch schon Auswirkungen in Bezug auf Forschungsthemen hatten und haben:

- die PISA-Studien der OECD und weitere internationale Large-Scale-Assessments: Symbol für einen neuen, auf Verwertbarkeit ausgerichteten (globalen) Bildungsbegriff?;
- New York 9/11 (2001) und die Frage des ‚Zusammenpralls der Kulturen‘: eine besondere Herausforderung für die Internationalen und Interkulturellen Pädagogen;
- die UN-Kinderrechtskonvention und das Programm Education for All (EFA): die Anerkennung der Rechte Heranwachsender und die Verwirklichung von Bildung als universales Menschenrecht;
- die Lissabon Strategie der EU, der Bologna-Prozess (Europäischer Hochschulraum) und das neue EU-Programm Horizon 2020: ihre Bedeutung für Forschung und Lehre und für eine Bildungspolitik im ‚europäischen Bildungsraum‘ oder in der ‚Festung Europa‘?;
- die Proklamation eines neuen „nachhaltigen“ (klima-kompatiblen, gerechten) globalen Lebensmodells, das insbesondere durch Bildung verbreitet werden soll: Widerspruch zu PISA und Large-Scale-Assessments?

Zu komplexen und langfristig angelegten Herausforderungen wie diesen (und weiteren) passt eine ebenso komplex angelegte akademische Disziplin wie sie in den exemplarisch dargelegten Potenzialen der VE sichtbar werden sollte. Die VE ist

heute weit mehr als eine Gegenüberstellung nationaler Bildungssysteme; ihre Fachvertreter erforschen alle Bereiche von Erziehung, Bildung und Bildungspolitik in komparativer und internationaler Perspektive. Das Zusammenspiel von elaborierter Vergleichsmethodik, die von theorieorientierten Fallstudien über Regionalvergleiche bis hin zu globalen Designs reicht, mit denen die VE anschlussfähig ist an die empirische Bildungs- und Sozialforschung und an die damit im Zusammenhang stehenden Theoriediskussionen, und die vielfältigen Anschlussmöglichkeiten an internationale und interkulturelle Praxen von Erziehung, Bildung und Bildungspolitik, mithin ihre praktische Bedeutsamkeit, stellen sich als tragfähiges Fundament für die (relativ) langlebige Dauer und Relevanz eines wissenschaftlichen Fachgebietes dar. Es besteht daher kein Grund dazu, sich auf eine ‚Aspekt‘-Wissenschaft reduzieren zu lassen; also darauf, hier und da ein paar internationale, interkulturelle oder komparative Aspekte einzuflechten, im Grunde aber überflüssig zu sein.

Anmerkungen

1. Es handelt sich um das Symposium ‚International Vergleichende Erziehungswissenschaft zwischen Tradition und Herausforderungen‘ des 24. Kongresses der DGfE (Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft) im März 2014. In der Symposiums-Ankündigung heißt es einleitend, das Interesse an den international vergleichenden Schulleistungsstudien habe zu einer gewissen Renaissance der VE geführt. „In Deutschland hingegen scheint das Potenzial für eine Belebung der Disziplin nicht voll ausgeschöpft zu sein“ (vgl. S. 80 im Programm des Kongresses, einsehbar unter www.dgfe2014.de/programmheft/; letzter Abruf 20.01.2015). Ziel des Beitrags ist es dementsprechend, vorliegende Leistungen der VE im deutschsprachigen Raum in systematisierter Form sichtbar zu machen und einige Potenziale für neue Herausforderungen zu reflektieren.
2. Der im Oktober 2014 verstorbene Wolfgang Mitter gehörte zudem – dank seiner Zeit als Präsident des World Council of Comparative Education Societies (WCCES, 1991–1996) und der World Association for Educational Research (WAER, 1997–2000) zu jenen in internationalen Kreisen weithin bekannten deutschen Fachvertretern, die beiden Positionen Bedeutung zusprachen.
3. Hier steht das englische ‚elaborated‘ Pate und nicht der früher im Deutschen häufiger benutzte despektierliche Ausdruck eines schriftlichen ‚Elaborats‘.

Literatur

- Adick, C. (2005). Transnationalisierung als Herausforderung für die International und Interkulturell Vergleichende Erziehungswissenschaft. *Tertium Comparationis*, 11 (2), 243–269.
- Adick, C. (2008). *Vergleichende Erziehungswissenschaft. Eine Einführung*. Stuttgart: Klett.
- Adick, C. (2009). World-Polity – ein Forschungsprogramm und Theorierahmen zur Erklärung weltweiter Bildungsentwicklungen. In S. Koch & M. Schemmann (Hrsg.), *Neo-Institutionalismus in der Erziehungswissenschaft. Grundlegende Texte und empirische Studien* (S. 258–291). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

- Adick, C. (2010). Inter-, multi-, transkulturell: über die Mühen der Begriffsarbeit in kulturübergreifenden Forschungsprozessen. In K. Hirsch & R. Kurt (Hrsg.), *Interkultur – Jugendkultur. Bildung neu verstehen* (S. 105–133). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Adick, C. (2012). Transnationale Bildungsorganisationen: Global Player in einer Global Governance Architektur? *Tertium Comparationis*, 18 (1), 82–107.
- Adick, C. (2014a) Deutschland als Bildungsexportland. *Zeitschrift für Pädagogik*, 60 (5), 744–763.
- Adick, C. (2014b). Vergleichen – aber wie? Methodik und Methodologie in der Vergleichenden Erziehungswissenschaft. In C. Freitag (Hrsg.), *Methoden des Vergleichs. Komparatistische Methodologie und Forschungsmethodik in interdisziplinärer Perspektive* (S. 15–38). Opladen: Budrich UniPress.
- Allemann-Ghionda, C. (1999). *Schule, Bildung und Pluralität. Sechs Fallstudien im europäischen Vergleich*. Bern: Lang.
- Amos, S.K. & Radtke, F.-O. (Hrsg.). (2007). Die Formation neuer Bildungsregime: Zur Durchsetzung von Regierungstechniken in der post-nationalen Konstellation. *Tertium Comparationis*, 13 (2, Themenheft).
- Anweiler, O., Boos-Nünning, U., Brinkmann, G., Glowka, D., Goetze, D., Hörner, W., Kuebart, F. & Schäfer, H.-P. (Hrsg.). (1996). *Bildungssysteme in Europa. Entwicklung und Struktur des Bildungswesens in zehn Ländern* (4., völlig überarbeitete und erweiterte Aufl.) Weinheim: Beltz.
- Asbrand, B. (2009). *Wissen und Handeln in der Weltgesellschaft. Eine qualitativ-rekonstruktive Studie zum Globalen Lernen in der Schule und in der außerschulischen Jugendarbeit*. Münster: Waxmann.
- Boos-Nünning, U. & Karakasoglu, Y. (2005). *Viele Welten leben. Zur Lebenssituation von Mädchen und Frauen mit Migrationshintergrund*. Münster: Waxmann.
- Borchers, C. (2013). *Frauenstudium und Hochschulkarrieren in der Türkei. Historische Entwicklungen vom 19. Jahrhundert bis heute mit vergleichendem Blick auf Deutschland*. Münster: Waxmann.
- Datta, A. (Hrsg.). (2005). *Transkulturalität und Identität. Bildungsprozesse zwischen Exklusion und Inklusion*. Frankfurt a.M.: IKO.
- DIPF (Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung). (2013). So nutzen Bildungspolitik und Bildungspraxis in Europa wissenschaftliche Erkenntnisse (Pressemitteilung vom 01.03.2013). Verfügbar unter: <http://www.dipf.de/de/dipf-aktuell/pdf-aktuelles/presseinformationen/pm-2013/presseinfo-so-nutzen-bildungspolitik-und-bildungspraxis-in-europawissenschaftliche-erkenntnisse/view> [10.02.2015].
- Döbert, H., Hörner, W., Kopp, B.v. & Reuter, L.R. (Hrsg.). (2010). *Die Bildungssysteme Europas* (3., vollständig überarbeitete und erweiterte Aufl.). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Eichentopf, K.-S. (1991). Eltern-Kind-Kontakte im Interkulturellen Vergleich. *Zeitschrift für Sozialisationsforschung und Erziehungssoziologie*, 11 (3), 239–255.
- Fürstenau, S. (2004). Transnationale (Aus-)Bildungs- und Zukunftsorientierungen. Ergebnisse einer Untersuchung unter zugewanderten Jugendlichen portugiesischer Herkunft. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 7 (1), 33–57.
- Göhlich, M., Leonhard, H.-W., Liebau, E. & Zirfas, J. (Hrsg.). (2006). *Transkulturalität und Pädagogik. Interdisziplinäre Annäherungen an ein kulturwissenschaftliches Konzept und seine pädagogische Relevanz*. Weinheim: Juventa.

- Gogolin, I. & Pries, L. (2004). Stichwort: Transmigration und Bildung. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 7 (1), 5–19.
- Hahm, E. & Weiler, A. (2014). Deutsche Auslandsschulen auf dem Weg zum transnationalen Bildungsraum? – Das Fallbeispiel Mexiko. In GEW (Hrsg.), *Transnationale Bildungsräume in der globalen Welt – Herausforderungen für die deutsche Auslandsschularbeit* (S. 66–75). Frankfurt a.M.: GEW (Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft).
- Horn, K.-P. (1999). Wissensformen, Theorie-Praxis-Verhältnis und das erziehungswissenschaftliche Studium. *Der pädagogische Blick*, 7, 215–221.
- Hornberg, S. (1997). *Europäische Gemeinschaft und multikulturelle Gesellschaft*. Frankfurt: IKO.
- Hornberg, S. (2010). *Schule im Prozess der Internationalisierung von Bildung*. Münster: Waxmann.
- HRK (Hochschulrektorenkonferenz). (1995). *Zur Vermittlung berufsbezogener interkultureller Qualifikation an den Hochschulen*. Empfehlung des 474. Präsidiums der Hochschulrektorenkonferenz, Frankfurt a.M., 11. Dezember 1995.
- Hunner-Kreisel, C. & Stephan, M. (Hrsg.). (2013). *Neue Zeiten, neue Räume: Kindheit und Familie im Kontext von (Trans-)Migration und sozialem Wandel*. Wiesbaden: Springer VS.
- Jullien (de Paris), M.-A. (1817). *Esquisse d'un ouvrage sur l'éducation comparée*. Paris (Neuaufgabe: Genf 1962: Bureau International d'éducation).
- Kaiser, A. (1992). Kulturelle Bedingungen von Geschlechterdifferenzen – Gesellschaftsbilder von Jungen und Mädchen in patriarchaler und mutterrechtlicher Kultur. *Die Deutsche Schule*, 84, 449–464.
- Kösterke, A. (2000). *Urlaubsreisen und interkulturelle Begegnung*. Ammerland: Studienkreis für Tourismus und Entwicklung e.V.
- Kotthoff, H.-G. (1994). *Curriculumentwicklung in England und Wales. Das National Curriculum zwischen 1976 und 1990*. Köln: Böhlau.
- Krogull, S. & Scheunpflug, A. (2013). Citizenship-Education durch internationale Begegnungen im Nord-Süd-Kontext? Empirische Befunde aus einem DFG-Projekt zu Begegnungsreisen in Deutschland, Ruanda und Bolivien. *Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation*, 33 (3), 231–248.
- Lang-Wojtasik, G. & Klemm, U. (Hrsg.). (2012) *Handlexikon Globales Lernen*. Münster: Klemm & Oelschläger.
- Lanzendorf, U. (2006). Deutsche Hochschulen als Transnational Player – Zwischenbilanz einer politischen Initiative zum Aufbau gebührenpflichtiger Studiengänge im Ausland. *Tertium Comparationis*, 12 (2), 189–211.
- Mecheril, P. (2003). *Prekäre Verhältnisse. Über natio-ethno-kulturelle (Mehrfach-)Zugehörigkeiten*. Münster: Waxmann.
- Mitter, W. (1996). Vergleichende Analyse und internationale Erziehung in der Vergleichenden Erziehungswissenschaft. In V. Lenhart & H. Hörner (Hrsg.), *Aspekte Internationaler Erziehungswissenschaft* (S. 3–11). Weinheim: Deutscher Studien-Verlag.
- Nohl, A.-M., Schittenhelm, K., Schmidtke, O. & Weiß, A. (Hrsg.). (2010). *Kulturelles Kapital in der Migration. Hochqualifizierte Einwanderer und Einwanderinnen auf dem Arbeitsmarkt*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Oelsner, V. & Richter, C. (Hrsg.). (2015). *Bildung in Lateinamerika. Strukturen, Entwicklungen, Herausforderungen*. Münster: Waxmann.
- Parreira do Amaral, M. (2011). *Emergenz eines internationalen Bildungsregimes? International Educational Governance und Regimetheorie*. Münster: Waxmann.

- Rakhkockhine, A. (2010). Bildungssituation der Kinder zirkulärer Migranten. *Tertium Comparationis*, 16 (2), 230–248.
- Richter, C. (2010). *Schulqualität in Lateinamerika am Beispiel von ‚Education for All (EFA)‘ in Honduras*. Münster: Waxmann.
- Schneider, F. (1931/32/33). Internationale Pädagogik, Auslandspädagogik, Vergleichende Erziehungswissenschaft. Geschichte, Wesen, Methoden, Aufgaben und Ergebnisse. *Internationale Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, Teil 1: 1 (2), 243–257; Teil 2: 1 (3), 392–407; Teil 3: 2 (1), 79–89.
- Schneider, F. (1961). *Vergleichende Erziehungswissenschaft. Geschichte, Forschung, Lehre*. Heidelberg: Quelle & Meyer.
- Schriewer, J. (1994a). Internationalisierung der Pädagogik und Vergleichende Erziehungswissenschaft. In D.K. Müller (Hrsg.), *Pädagogik – Erziehungswissenschaft – Bildung* (S. 427–462). Köln: Böhlau.
- Schriewer, J. (1994b). *Welt-System und Interrelationsgefüge. Die Internationalisierung der Pädagogik als Problem Vergleichender Erziehungswissenschaft* (Öffentliche Vorlesungen, Bd. 34). Berlin: Humboldt-Universität zu Berlin.
- Schriewer, J. (2005). Wie global ist institutionalisierte Weltbildungsprogrammatik? Neo-institutionalistische Thesen im Licht kulturvergleichender Analysen. *Zeitschrift für Soziologie, Sonderheft*, 415–441.
- Seitz, K. (2002). *Bildung in der Weltgesellschaft. Gesellschaftstheoretische Grundlagen Globalen Lernens*. Frankfurt a.M.: IKO.
- Thomas, A., Chang, C. & Abt, H. (2006). *Erlebnisse, die verändern. Langzeitwirkungen der Teilnahme an internationalen Jugendbegegnungen*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Vogel, P. (1999). Der Theorie-Praxis-Konflikt in der Pädagogik als Deutungsmuster im Studienalltag. *Der pädagogische Blick*, 7, 34–40.
- Waldow, F. (2007). *Ökonomische Strukturzyklen und internationale Diskurskonjunkturen: Zur Entwicklung der schwedischen Bildungsprogrammatik 1930–2000*. Frankfurt a.M.: Lang.
- Waldow, F. (2010). Der Traum vom ‚skandinavisch schlau Werden‘ – Drei Thesen zur Rolle Finnlands als Projektionsfläche in der gegenwärtigen Bildungsdebatte. *Zeitschrift für Pädagogik*, 56, 497–511.
- Wendt, H. (2012). *Die Vergleichende Einzelfallstudie. Ein Beitrag zum methodologischen Diskurs am Beispiel der Transformation des Schulsystems in Südafrika*. Münster: Waxmann.



Coda: Hat sich die Vergleichende Erziehungswissenschaft zu Tode gesiegt? Wozu brauchen wir sie noch?

Florian Waldow

Humboldt-Universität zu Berlin

Abstract

Nowadays, the method of comparison is widely used in educational studies as a whole. It no longer is the preserve of ‘Comparative Education’ in a narrow sense, which threatens the latter’s disciplinary identity. The paper argues that the fact that comparison has become so popular in the discipline of educational studies as a whole has made the role of Comparative Education as a sub-discipline even more important, dealing as it does with comparative methods and theory. Also, Comparative Education has developed and expanded in the direction of International Education, thereby encompassing a field of research that is becoming increasingly important in today’s world which is characterised by increasing interdependence. Comparative educationalists should welcome the fact that the discipline as a whole is shedding its national blinkers and embrace this development as a chance to renew and raise the level of methodological and theoretical reflection in Comparative and International Education.

Vergleichende Erziehungswissenschaft in der Krise?¹

Beim Lesen dieses Hefts kann sich leicht der Eindruck aufdrängen, die Vergleichende Erziehungswissenschaft sei eine Teildisziplin in der Krise, ablesbar zum Beispiel an der Umwidmung von Lehrstühlen (vgl. den Beitrag von Kotthoff in diesem Heft). Vergleichen wir diese Diagnose des Zustands der Vergleichenden Erziehungswissenschaft als Teildisziplin nun mit dem Zustand des Vergleichens in der Erziehungswissenschaft als Forschungsmethode, bekommen wir es scheinbar mit einem Paradox zu tun: In der Erziehungswissenschaft wird offensichtlich mehr vergleichend gearbeitet denn je zuvor. „We are all comparativists now“, bemerkten David Phillips und Michele Schweisfurth (2014, S. 184) kürzlich mit Bezug auf den Zustand der Disziplin der Erziehungswissenschaft insgesamt.

Seit einigen Jahren entstehen in verschiedensten Bereichen der Erziehungswissenschaft vergleichende Arbeiten in großer Zahl. Die von der empirischen Bildungsforschung durchgeführten internationalen Large-Scale-Assessments setzen vergleichende Methoden ein,² aber das neue Interesse am Vergleich beschränkt sich keineswegs auf quantitativ verfahrenende Untersuchungen mit großen Fallzahlen. Auch im Bereich eher fall- bzw. kontextorientierter small-N-Vergleichsansätze (vgl. Steiner-Khamsi, 2010) entsteht derzeit eine Fülle interessanter Arbeiten in Forschungskontexten, die sich selbst hinsichtlich ihrer disziplinären Zugehörigkeit eher nicht im Bereich der Vergleichenden Erziehungswissenschaft verorten.³

Beispielhaft für dieses Aufgehen der Vergleichenden Erziehungswissenschaft herkömmlicher Prägung in der Disziplin als Ganzer steht das Schicksal des Networks ‚Comparative Education‘ der European Educational Research Association (EERA). Die EERA veranstaltet u.a. die jährlich stattfindende European Conference of Educational Research (ECER). Die einzelnen Sitzungen der ECER sind in der Regel nach Networks geordnet. Das Network ‚Comparative Education‘ wurde 2006 abgewickelt (unter Mitwirkung des Autors dieses Beitrags), und zwar nicht etwa deswegen, weil auf der ECER kein Interesse an vergleichenden Arbeiten bestanden hätte. Vielmehr lag die Abwicklung darin begründet, dass die Mehrzahl der (zahlreichen) vergleichenden Beiträge in den anderen, in der Regel thematisch definierten Networks eingereicht wurden, vergleichende Arbeiten zur Bildungspolitik also z.B. im Network ‚Policy Studies and Politics of Education‘. Das Network ‚Comparative Education‘ war demgegenüber zu einer Art ‚Restmülltonne‘ verkommen; hier wurden größtenteils nur noch die Studien vorgestellt, für die in anderen Networks kein Interesse bestand. Entsprechend gering fiel dann auch das Interesse an den jeweiligen Konferenz-Sitzungen dieses Networks in der Regel aus. Die Abwicklung des Networks ‚Comparative Education‘ lag also nicht an mangelndem Interesse an vergleichenden Fragestellungen, sondern im Gegenteil daran, dass dieses Interesse in die anderen, thematischen Networks eingewandert und gewissermaßen zu disziplinärem Allgemeingut geworden war.

Der Vergleich blüht also, während sich die Teildisziplin der Erziehungswissenschaft, die dem Vergleich besonders verpflichtet ist, scheinbar im Niedergang befindet. Wie unschwer erkennbar ist und in einigen der Beiträge dieses Hefts anklingt, hängen diese beiden Beobachtungen zusammen: Gerade weil der Vergleich als Methode so erfolgreich ist, hat die Vergleichende Erziehungswissenschaft ihr Alleinstellungsmerkmal verloren und ist dadurch in Legitimationsnöte geraten.

Warum die Vergleichende Erziehungswissenschaft weiterhin notwendig ist
Hat nun in einer Forschungslandschaft, in der ‚alle Komparatisten geworden sind‘, eine besonders dem Vergleich verpflichtete erziehungswissenschaftliche Teildisziplin noch ihren Platz?

Ich möchte argumentieren, dass dies in hohem Maße der Fall ist. Gerade *weil* der Vergleich sich auch außerhalb der Teildisziplin der Vergleichenden Erziehungswissenschaft im engeren Sinne einer zunehmenden Beliebtheit erfreut, ist die Vergleichende Erziehungswissenschaft heute nötiger denn je. Der zunehmende Einsatz vergleichender Methoden geht leider nicht immer mit der entsprechenden Methoden- und Theoriekenntnis einher; es scheint manchmal eine Einstellung des ‚Vergleichen kann jeder‘ ohne entsprechende Vorkenntnisse vorzuherrschen.⁴ Dies führt dazu, dass viele dem Anspruch nach vergleichende Studien methodisch defizitär und vergleichstheoretisch unreflektiert sind und damit große Teile des Erkenntnispotenzials vergleichender Untersuchungen verschenkt werden. Derartige Defizite lassen sich leider auch an manchen Arbeiten von Vertretern der Vergleichenden Erziehungswissenschaft im engeren Sinne beobachten.

Zur Illustration dieser Probleme folgt – ohne Anspruch auf Vollständigkeit – eine Liste einiger der häufigsten Probleme, die in Untersuchungen anzutreffen sind, die ihrem Anspruch nach vergleichend arbeiten:

- Parallele Studien, etwa über einzelne Nationalstaaten, werden in einem dem Anspruch nach vergleichenden Buch nebeneinandergestellt. Vergleichende Schlussfolgerungen – soweit auf dieser Basis möglich – werden entweder den Lesern selbst oder einem resümierenden Abschlusskapitel überlassen. Oft sind die so vereinten Einzelstudien für sich genommen interessant und wertvoll, Parallelerzählungen im Sinne einer ‚Buchbindersynthese‘ können hinsichtlich ihrer Erkenntnismöglichkeiten jedoch keinen systematischen Vergleich ersetzen.
- Dem Anspruch nach vergleichende Studien behandeln einzelne Phänomene als Vergleichseinheiten, ohne sich um die funktionalen Relationsgefüge zu kümmern, in die diese Phänomene eingebettet sind und ohne das Problem der funktionalen Äquivalenz der Vergleichseinheiten adäquat zu berücksichtigen (zu diesem Problem vgl. Schriewer, 1990). Ein solcher bloß ‚nominalistischer‘ Vergleich (d.h. ein Vergleich von Phänomenen, die in ihrem jeweiligen Kontext ‚zufällig‘ gleich oder ähnlich benannt sind) führt zu analytischen Schief lagen und verschenkt einen Großteil des analytischen Potenzials von vergleichenden Studien. Oft kann es beispielsweise analytisch zu besonders interessanten Ergebnissen führen, wenn es zunächst nicht ohne Weiteres gelingt, einfache Beziehungen funktionaler Äquivalenz zwischen Phänomenen in verschiedenen Kontexten zu finden; so werden unterschiedliche Systemlogiken im Kontrast

sichtbar (ein derartiges Vergleichsräsonnement findet sich z.B. in Waldow, 2014). Bei einem bloßen Vergleich von isolierten Phänomenen laufen derartige Räsonnements ins Leere.

- Vergleiche verbleiben auf dem Niveau einer bloßen ‚Nostrifizierung‘, d.h. einer Aneignung des Fremden zu den Bedingungen bzw. nach dem Maß des Eigenen (vgl. Fritzsche, 2013; Matthes, 1992). Die *tertia comparationis* entstehen in derartigen Vergleichen durch Universalisierung der einen Vergleichsgröße; es wird ‚nicht ‚verglichen‘, sondern ‚andere‘ Wirklichkeit konzeptuell an vertraute ‚an-geglichen‘“ (Matthes, 1992, S. 84). Ein genuiner Vergleich fordert demgegenüber die Konstruktion seiner *tertia comparationis* im Sinne einer Meta-Reflexion über sämtliche Vergleichskontexte (Matthes, 1992).
- Insbesondere historisch angelegte Vergleiche einzelner Fälle ohne Berücksichtigung gegebenenfalls vorhandener Verwobenheiten und Beziehungen *zwischen* diesen Fällen können dazu führen, dass durch den Vergleich künstlich einzelne Sonderwege produziert und übergreifende Strukturen und gemeinsame Ursachen für bestimmte Entwicklungen systematisch unsichtbar gemacht werden. Es handelt sich hierbei um eine Spielart von ‚Galtons Problem‘ (vgl. Ross & Homer, 1976). Thomas Schwinn (2006, S. 17) bringt das Problem folgendermaßen auf den Punkt: „Wenn bei ... kontrastiven Vergleichen nicht die interaktiven und Beziehungseffekte berücksichtigt werden, produziert die Methode Pseudogegenstände und -unterschiede“.

Diese notwendig skizzenhafte und unvollständige Liste macht hoffentlich deutlich, dass eine Teildisziplin, die sich der besonderen Pflege der vergleichenden Methoden sowie der Reflexion der Bedingungen und Möglichkeiten des Vergleichs verschrieben hat, nicht nur ihre Existenzberechtigung nicht verloren hat. Im Gegenteil, in einer Zeit, in der ‚alle Komparatisten geworden sind‘, ist sie nötiger denn je. Dabei sollte sich die Vergleichende Erziehungswissenschaft nicht nur als Zulieferin von Kompetenz und Wahrerin der methodischen und theoretischen Standards des Vergleichs in der Disziplin insgesamt ansehen, sondern die Konjunktur des Vergleichens auch als Ansporn sehen, das methodische und theoretische Niveau der im Bereich der Vergleichenden Erziehungswissenschaft selbst entstehenden Arbeiten scharf ins Auge zu fassen und wenn nötig zu kritisieren. Die besondere Beschäftigung mit Methoden und Theorie des Vergleichs schließt im Übrigen auch den Austausch mit vergleichend arbeitenden Nachbardisziplinen wie der vergleichenden Soziologie, der vergleichenden Politikwissenschaft und der vergleichenden Rechtswissenschaft ein.

Diese Bemerkungen sollen natürlich nicht bedeuten, dass die Pflege der Methoden- und Theoriekompetenz im Bereich Vergleich in den Erziehungswissenschaften die exklusive Domäne der Vergleichenden Erziehungswissenschaft sein sollte,

ebenso wenig wie etwa die Allgemeine Pädagogik ein Monopol auf die Auseinandersetzung mit bildungsphilosophischen Fragestellungen besitzt oder die Empirische Bildungsforschung das alleinige Recht auf die Weiterentwicklung quantitativer Methoden.

Vergleichende und Internationale Erziehungswissenschaft

Zu der Rolle als besonders mit der Pflege und Reflexion von Vergleichsmethode und -theorie betrauten Disziplin kommt ein weiterer, inhaltlicher Grund, warum unsere Teildisziplin ein unverzichtbarer Teil des Kanons an erziehungswissenschaftlichen Teildisziplinen ist und auch weiterhin sein sollte. Dieser inhaltliche Grund liegt darin, dass es sich bei ihr um die Teildisziplin handelt, die sich besonders mit internationalen Verwobenheiten und Verweisungszusammenhängen, einschließlich Fragen des Bildungstransfers und der internationalen *Governance* (vgl. den Beitrag von van Ackeren und Klein in diesem Heft), beschäftigt.

Die wissenschaftliche Beschäftigung mit diesem Themenkomplex läuft oft unter der Bezeichnung ‚Internationale Erziehungswissenschaft‘.⁵ In den vergangenen Jahrzehnten hat sich die Vergleichende Erziehungswissenschaft zunehmend in Richtung einer Erweiterung hin zu einer ‚Vergleichenden und Internationalen Erziehungswissenschaft‘ geöffnet. Diese Entwicklung vollzog sich in den USA bereits in den 1960er-Jahren (vgl. Steiner-Khamsi, 2009), kulminierend in der Umbenennung der ‚Comparative Education Society‘ in ‚Comparative and International Education Society‘ (CIES) im Jahr 1968 (vgl. Wilson, 1994).

Wenn man sich die Themen ansieht, die in einschlägigen englischsprachigen Zeitschriften des Feldes wie z.B. *Comparative Education Review* oder *Comparative Education* derzeit abgehandelt werden, sieht man, dass die Beschäftigung mit überlokalen, oft internationalen Beziehungsgeflechten quantitativ die ‚klassischen‘ Vergleiche mindestens eingeholt, wenn nicht überholt hat. Das verstärkte Interesse an derartigen Fragen stellt teilweise eine Widerspiegelung von sich verstärkenden Internationalisierungs- und Globalisierungsprozessen im Bildungsbereich dar. Cristina Alarcóns überzeugender Beitrag zu diesem Heft zeigt aber auf, dass die Beschäftigung mit internationalen Verwobenheiten und Verweisungszusammenhängen auch für die Zeit vor dem Einsetzen der gegenwärtigen Welle der Globalisierung sehr interessante Forschungsergebnisse erbringen kann.

Im deutschsprachigen Raum ist die Entwicklung hin zu einer ‚Vergleichenden und Internationalen Erziehungswissenschaft‘ möglicherweise noch nicht in gleicher Konsequenz vollzogen wie im englischsprachigen Raum, aber auch hier hat sich die ‚Vergleichende Erziehungswissenschaft‘ in Richtung ‚Vergleichende und Internationale Erziehungswissenschaft‘ weiterentwickelt. So wurden u.a. im deutsch-

sprachigen Raum in letzter Zeit mehrfach Professuren mit der Denomination ‚Vergleichende und Internationale Erziehungswissenschaft‘ ausgeschrieben.

Die Verbindung von Vergleichender und Internationaler Erziehungswissenschaft ist keine zufällige. Vergleichende und Internationale Erziehungswissenschaft sind bereits seit der Herausbildung der jeweiligen Forschungsfelder disziplinäre „Geschwister“, möglicherweise sogar „siamesische Zwillinge“ (Wilson, 1994, S. 452):

- 1.) Bereits eine am Anfang der Formation der Teildisziplin stehende Gründungsfigur wie Marc-Antoine Jullien de Paris (1817) fasste den Vergleich als eine Methode ins Auge, in anderen Ländern ‚best practices‘ im Bildungsbereich zu identifizieren und diese dann zu transferieren. Auch heute noch stellt dieser Aspekt für viele Beobachter ein wichtiges Argument für die fortgesetzte Relevanz von Vergleichsstudien dar, auch wenn viele Vertreter der Vergleichenden und Internationalen Erziehungswissenschaft im engeren Sinne die Möglichkeiten des Transfers, zumindest des 1:1-Transfers, eher skeptisch beurteilen (vgl. Steiner-Khamsi, 2004).
- 2.) Vergleichsstudien kommen auch deshalb nicht ohne Aufmerksamkeit für Verwobenheiten und Verweisungszusammenhänge zwischen ihren Vergleichseinheiten aus, weil sie sich ansonsten leicht ‚Galtons Problem‘ aufhalsen und so beispielsweise auf Transfer beruhende gemeinsame Ursachen für bestimmte Entwicklungen ausblenden.
- 3.) Schließlich sind Vergleichende und Internationale Erziehungswissenschaft auch insofern verbunden, als das Vergleichen selbst und die so produzierten Daten eine wichtige Rolle in der internationalen *Governance* von Bildung angenommen haben. In der Folge ist dies auch zu einem wichtigen Forschungsfeld der Vergleichenden und Internationalen Erziehungswissenschaft geworden: Gita Steiner-Khamsi (2003) hat von der ‚politics of league tables‘ gesprochen, wie sie etwa durch die im Rahmen von internationale large-scale assessments entstehenden Vergleichsdaten entfesselt wird; Nóvoa und Yariv-Mashal (2003) prägten das Konzept des ‚governing by comparing‘; eng verwandt mit dieser Denkfigur ist das von Grek (2009) und anderen untersuchte ‚governing by numbers‘ (siehe auch Grek & Ozga, 2010; Lingard, 2011). Die Vergleichende Erziehungswissenschaft ist somit im Zeitalter der internationalen large-scale-assessments nicht nur zuständig für den Vergleich als *Forschungsmethode*, sondern auch als *Forschungsgegenstand*.

Im Verhältnis zur Frage der Praxisrelevanz, von Christel Adick in ihrem Beitrag zu diesem Heft als ‚Gretchenfrage‘ der Teildisziplin bezeichnet, ist anzumerken, dass die Vergleichende und Internationale Erziehungswissenschaft durchaus das Selbst-

bewusstsein besitzen sollte, darauf hinzuweisen, dass vergleichende Studien meist nicht mehr oder weniger geradlinig zu einfachen Lösungen für praktische Probleme, zu bildungspolitischen Patentrezepten oder der Identifizierung von ‚best practices‘ führen, sondern in der Regel die Komplexität solcher Fragen steigern. Wahrgenommene Probleme im Bildungsbereich erscheinen häufig noch komplizierter als ursprünglich gedacht; vorgeschlagene Lösungen für funktionale Probleme, institutionelle Arrangements etc. erweisen sich als kulturspezifisch, die einfache Formulierung vermeintlich kulturübergreifend gültiger Handlungsanweisungen und Benchmarks als Sackgasse etc. Dies soll nicht heißen, dass die Vergleichende Erziehungswissenschaft nicht unter Umständen auf vergleichender Grundlage auch zu Policy-Empfehlungen gelangen kann. Wenn sich derartige Empfehlungen allerdings, wie es nicht selten geschieht, auf zu schmaler Grundlage bewegen und eher den Charakter von bloßen Projektionen der eigenen Vorstellungen der ‚guten‘ oder auch der ‚schlechten Schule‘ annehmen (vgl. Waldow, 2010; Waldow, Takayama, & Sung, 2014), ist niemandem gedient. Lässt sich die Vergleichende und Internationale Erziehungswissenschaft in derartigen Projektionen instrumentalisieren, so verspielt sie schlechtestenfalls ihr wissenschaftliches Renommee.

Resümee

Das Argument dieses Beitrags kann wie folgt zusammengefasst werden: Die Methode des Vergleichs hat in der Erziehungswissenschaft insgesamt Konjunktur und ist nicht mehr das Alleinstellungsmerkmal der Vergleichenden Erziehungswissenschaft als Teildisziplin (wenn dies denn je der Fall gewesen sein sollte). So erfreulich die Konjunktur vergleichender Untersuchungen einerseits ist, so bedroht sie doch die herkömmliche disziplinäre Identität der Vergleichenden Erziehungswissenschaft; letztere scheint in Gefahr, sich ‚zu Tode zu siegen‘.

Demgegenüber argumentiert der vorliegende Beitrag, dass eine erziehungswissenschaftliche Teildisziplin, die sich explizit vergleichsmethodischen und -theoretischen Fragen widmet, heute eine wichtigere Rolle denn je ausübt. Die Konjunktur des Vergleichens produziert disziplinweit einen besonderen Bedarf an Methodenkompetenz und -reflexion. Hier, in der Pflege der Methodenkompetenz und -reflexion, liegt eine wichtige zukünftige Aufgabe der Vergleichenden Erziehungswissenschaft.

Zudem hat die Vergleichende Erziehungswissenschaft längst die schon in ihrer Entstehungsgeschichte angelegte Verbindung von Vergleich und überlokalen Verwobenheiten ernst genommen und sich in Richtung einer Vergleichenden und Internationalen Erziehungswissenschaft weiterentwickelt. Gerade in einer Phase ver-

stärkter globaler Interdependenz, wie sie die gegenwärtige Epoche kennzeichnet, erscheinen derartige Forschungsthemen hochaktuell.

In dieser Weise betrachtet, erscheint es als nicht weiter schlimm, dass die Vergleichende Erziehungswissenschaft herkömmlicher Machart dabei ist, sich in der Erziehungswissenschaft als Ganzes aufzulösen. Wir sollten es vielmehr begrüßen, dass die Erziehungswissenschaft insgesamt sich endlich ernsthaft und umfassend für die den nationalen Rahmen übergreifenden Aspekte ihres Forschungsfeldes geöffnet hat. Diese Öffnung sollte als Chance zur Erneuerung der Vergleichenden Erziehungswissenschaft begriffen werden, der Erneuerung hin zu einer vergleichsmethodisch und -theoretisch reflektierteren Teildisziplin der Erziehungswissenschaft, die sich bewusst als Vergleichende und Internationale Erziehungswissenschaft begreift.

Anmerkungen

1. Ich danke Kathleen Falkenberg und Christian Brüggemann für hilfreiche Hinweise.
2. Hierbei produzieren sie im Übrigen Daten, die auch abseits von Fragen der Schulleistungsmessung im engeren Sinne für interessante vergleichende Studien genutzt werden können; vgl. etwa LeTendre, Hofer & Shimizu, 2003. Vgl. auch den Beitrag von Buddeberg, Hornberg und Pawicki in diesem Heft.
3. Es ist nicht ganz einfach, die Vergleichende Erziehungswissenschaft gegenüber ihrer disziplinären Umwelt abzugrenzen. Eine Möglichkeit der Abgrenzung, die zumindest eine gewisse Orientierung bietet, besteht darin, im Anschluss an Rudolf Stichweh (1993) (Teil-)Disziplinen primär als Kommunikationszusammenhänge zu begreifen, die sich u.a. über Kommunikationsknoten wie wissenschaftliche Zeitschriften zusammenfinden. In diesem Verständnis wären also insbesondere diejenigen Arbeiten der Vergleichenden Erziehungswissenschaft zugehörig, die in den entsprechenden einschlägigen Zeitschriften (wie *Comparative Education Review*, *Comparative Education*, *Compare*, *Tertium Comparationis*) publiziert werden.
4. Für historische Studien gilt Ähnliches.
5. Die Internationale Erziehungswissenschaft hat im Laufe der Jahre unterschiedliche Definitionsversuche erfahren und wurde in unterschiedlicher Weise von der Vergleichenden Erziehungswissenschaft abgegrenzt (vgl. den Beitrag von Adick in diesem Heft, auch Adick, 2008; Cambridge & Thompson, 2004; Wilson, 1994).

Literatur

- Adick, C. (2008). *Vergleichende Erziehungswissenschaft: Eine Einführung*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Cambridge, J. & Thompson, J. (2004). Internationalism and globalization as contexts for international education. *Compare: A Journal of Comparative and International Education*, 34 (2), 161–175. doi: 10.1080/0305792042000213994
- Fritzsche, B. (2013). Anerkennungsverhältnisse vergleichend, transkulturell und reflexiv gedacht. In M. Hummrich & S. Rademacher (Hrsg.), *Kulturvergleich in der qualitativen Forschung* (S. 193–209). Wiesbaden: Springer VS.

- Grek, S. (2009). Governing by numbers: The PISA 'effect' in Europe. *Journal of Education Policy*, 24 (1), 23–37.
- Grek, S. & Ozga, J. (2010). Governing education through data: Scotland, England and the European education policy space. *British Educational Research Journal*, 36 (6), 937–952. doi: 10.1080/01411920903275865
- Jullien de Paris, M.-A. (1817). *Esquisse d'un ouvrage sur l'éducation comparée, et séries de questions sur l'éducation*. Paris: Fain.
- LeTendre, G.K., Hofer, B.K. & Shimizu, H. (2003). What is tracking? Cultural expectations in the United States, Germany, and Japan. *American Educational Research Journal*, 40 (1), 43–89.
- Lingard, B. (2011). Policy as numbers: Ac/counting for educational research. *The Australian Educational Researcher*, 38 (4), 355–382. doi: 10.1007/s13384-011-0041-9
- Matthes, J. (1992). The operation called ‚Vergleichen‘. In J. Matthes (Hrsg.), *Zwischen den Kulturen? Die Sozialwissenschaften vor dem Problem des Kulturvergleichs* (S. 75–99). Göttingen: Schwartz.
- Nóvoa, A. & Yariv-Mashal, T. (2003). Comparative research in education: A mode of governance or a historical journey? *Comparative Education*, 39 (4), 423–438.
- Phillips, D. & Schweisfurth, M. (2014). *Comparative and international education: An introduction to theory, method, and practice* (2nd ed.). London: Bloomsbury.
- Ross, M.H. & Homer, E. (1976). Galton's problem in cross-national research. *World Politics*, 29 (1), 1–28.
- Schriewer, J. (1990). The method of comparison and the need for externalization: Methodological criteria and sociological concepts. In J. Schriewer & B. Holmes (Eds.), *Theories and methods in comparative education* (2nd ed.) (pp. 25–83). Frankfurt a.M.: Lang.
- Schwinn, T. (2006). Die Vielfalt und die Einheit der Moderne – Perspektiven und Probleme eines Forschungsprogramms. In T. Schwinn (Hrsg.), *Die Vielfalt und Einheit der Moderne* (S. 7–34). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Steiner-Khamsi, G. (2003). The politics of league tables. *Journal of Social Science Education*, 2003-1. Verfügbar unter: http://www.sowi-onlinejournal.de/2003-1/tables_khamsi.htm [10.03.2015].
- Steiner-Khamsi, G. (2004). Blazing a trail for policy theory and practice. In G. Steiner-Khamsi (Ed.), *The global politics of educational borrowing and lending* (pp. 201–220). New York: Teachers College Press.
- Steiner-Khamsi, G. (2009). Comparison: Quo vadis? In R. Cowen & A.M. Kazamias (Eds.), *International handbook of comparative education* (pp. 1141–1158). Dordrecht: Springer.
- Steiner-Khamsi, G. (2010). The politics and economics of comparison. *Comparative Education Review*, 54 (3), 323–342.
- Stichweh, R. (1993). Wissenschaftliche Disziplinen: Bedingungen ihrer Stabilität im 19. und 20. Jahrhundert. In J. Schriewer, E. Keiner & C. Charle (Hrsg.), *Sozialer Raum und akademische Kulturen – À la recherche de l'espace universitaire européen* (S. 235–250). Frankfurt a.M.: Lang.
- Waldow, F. (2010). Der Traum vom ‚skandinavisch schlau Werden‘. *Zeitschrift für Pädagogik*, 56 (4), 497–511.
- Waldow, F. (2014). Conceptions of justice in the examination systems of England, Germany and Sweden: A look at safeguards of fair procedure and possibilities of appeal. *Comparative Education Review*, 58 (2), 322–343.

- Waldow, F., Takayama, K. & Sung, Y.-K. (2014). Rethinking the pattern of external policy referencing: Media discourses over the 'Asian Tigers' PISA success in Australia, Germany, and South Korea. *Comparative Education*, 50 (3), 302–321.
- Wilson, D.N. (1994). Comparative and International Education: Fraternal or siamese twins? A preliminary genealogy of our twin fields. *Comparative Education Review*, 38 (4), 449–486. doi: 10.2307/1189193

Autorinnen und Autoren

Christel Adick, Prof. Dr., Ruhr-Universität Bochum, Fakultät für Philosophie und Erziehungswissenschaft, Institut für Erziehungswissenschaft, D-44780 Bochum,
E-Mail: christel.adick@rub.de

Cristina Alarcón, Dr., Humboldt-Universität zu Berlin, Kultur-, Sozial- und Bildungswissenschaftliche Fakultät, Institut für Erziehungswissenschaften, Unter den Linden 6, D-10099 Berlin,
E-Mail: cristina.alarcon@cms.hu-berlin.de

Magdalena Buddeberg, Dr., Technische Universität Dortmund, Fakultät für Erziehungswissenschaft und Soziologie, Institut für Allgemeine Didaktik und Schulpädagogik (IADS), Emil-Figge-Str. 50, D-44227 Dortmund,
E-Mail: buddeberg@fk12.tu-dortmund.de

Sabine Hornberg, Prof. Dr., Technische Universität Dortmund, Fakultät für Erziehungswissenschaft und Soziologie, Institut für Allgemeine Didaktik und Schulpädagogik (IADS), Emil-Figge-Str. 50, D-44227 Dortmund,
E-Mail: sabine.hornberg@fk12.tu-dortmund.de

Esther Dominique Klein, Dr., Universität Duisburg-Essen, Fakultät für Bildungswissenschaften, Institut für Pädagogik I, AG Bildungsforschung, Berliner Platz 6–8, D-45117 Essen,
E-Mail: dominique.klein@uni-due.de

Hans-Georg Kotthoff, Prof. Dr., Pädagogische Hochschule Freiburg, Fakultät für Bildungswissenschaft, Institut für Erziehungswissenschaft, Abteilung Bildungsforschung und Schulentwicklung, Kunzenweg 21, D-79117 Freiburg im Breisgau,
E-Mail: hg.kotthoff@ph-freiburg.de

Marcelo Parreira do Amaral, Prof. Dr. Westfälische Wilhelms-Universität Münster, Fachbereich Erziehungswissenschaft und Sozialwissenschaften, Institut für Erziehungswissenschaft, Georgskommende 33, D-48143 Münster,
E-Mail: parreira@uni-muenster.de

Michael Pawicki, M.A., Technische Universität Dortmund, Fakultät für Erziehungswissenschaft und Soziologie, Institut für Allgemeine Didaktik und Schulpädagogik (IADS), Emil-Figge-Str. 50, D-44227 Dortmund,
E-Mail: michael.pawicki@fk12.tu-dortmund.de

Isabell van Ackeren, Prof. Dr., Universität Duisburg-Essen, Fakultät für Bildungswissenschaften, Institut für Pädagogik I, AG Bildungsforschung, Berliner Platz 6–8, D-45117 Essen,
E-Mail: isabell.van-ackeren@uni-due.de

Florian Waldow, Prof. Dr., Humboldt-Universität zu Berlin, Kultur-, Sozial- und Bildungswissenschaftliche Fakultät, Institut für Erziehungswissenschaften, Abteilung Vergleichende und Internationale Erziehungswissenschaft, Unter den Linden 6, D-10099 Berlin,
E-Mail: florian.waldow@hu-berlin.de

Mitteilung der Sektion Interkulturelle und International Vergleichende Erziehungswissenschaft (SIIVE) in der DGfE

Im Herbst 2014 hat das *Deutschsprachige Netzwerk ‚LehrerInnenbildung für eine nachhaltige Entwicklung‘* ein Memorandum ‚LehrerInnenbildung für eine nachhaltige Entwicklung – von Modellprojekten und Initiativen zu neuen Strukturen!‘ sowie ein Positionspapier zur Forschung zur LehrerInnenbildung für eine nachhaltige Entwicklung in Deutschland, Österreich und der Schweiz veröffentlicht (verfügbar unter <http://www.leuphana.de/professuren/nachhaltigkeitsforschung-bne/netzwerk-lena.html>). An der Erstellung der beiden Dokumente haben Mitglieder der Kommission ‚Bildung für nachhaltige Entwicklung‘ in der SIIVE aktiv mitgewirkt.

Am 27. und 28. November 2014 fand die vierte Auflage der *Winter School für den Wissenschaftlichen Nachwuchs ‚Qualitative und quantitative Zugänge in der Vergleichenden und Internationalen Erziehungswissenschaft‘* an der Technischen Universität Dortmund statt. Es nahmen etwa 25 Nachwuchswissenschaftlerinnen und -wissenschaftler teil. Eine Besonderheit der Winter School bestand darin, dass Möglichkeiten aufgezeigt und diskutiert wurden, die bisher oftmals noch als unterschiedlich wahrgenommenen Zugänge der quantitativen und qualitativen Forschung zu vereinen. Dazu wurde in einem einführenden Vortrag von Dr. Svenja Vieluf (Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung, DIPF) und Dr. Imke von Barga (Universität Paderborn) ein Überblick über qualitative und quantitative Zugänge in der Vergleichenden und Internationalen Erziehungswissenschaft gegeben, der die gemeinsamen Herausforderungen bei der Konzeption von Studien (z.B. methodologischer Nationalismus) in den Vordergrund rückte. Dieser Vortrag wurde anschließend durch Prof. Dr. Marcelo Parreira do Amaral (Universität Münster) vertieft, der die Grundlagen einer Komparatistischen Methodologie in der Vergleichenden Erziehungswissenschaft vermittelte. Am zweiten Tag hielt Dr. Heike Wendt (Institut für Schulentwicklungsforschung, IFS) einen Vortrag über internationale Schulleistungsstudien und sich daran anschließende qualitative Fragestellungen. In einem Workshop ergänzten Dr. Magdalena Buddeberg und Michael Pawicki (beide Technische Universität Dortmund) dieses Thema, indem sie zeigten, wie bereits vorhandene quantitative Datensätze und Statistiken für eigene Fragestellungen genutzt werden können. Neben diesen Präsentationen und Workshops wurde das bisherige Format in der Form von ‚aktiven Beiträgen‘ durch die teilnehmenden Nachwuchswissenschaftlerinnen und -wissenschaftler beibehal-

ten. In je 40-minütigen Slots konnten die Teilnehmerinnen und Teilnehmer persönliche Rückmeldung zu ihren Projekten von den anderen Teilnehmerinnen und Teilnehmern und von extra eingeladenen Expertinnen und Experten erhalten. Am ersten Tag nahmen Prof. Dr. Marcelo Parreira do Amaral und Dr. Svenja Vieluf diese Rolle wahr, für den Freitag konnten Prof. Dr. Sabine Hornberg (Technische Universität Dortmund) und Prof. Dr. Christine Freitag (Universität Paderborn) gewonnen werden. Die fünfte Auflage der Winter School ist für das Jahr 2015 geplant (Kontakt: Dr. Imke von Barga, Universität Paderborn, ivbarga@mail.upb.de; Dr. Magdalena Buddeberg, Technische Universität Dortmund, buddeberg@fk12.tu-dortmund.de).

Vom 26. bis 27. März 2015 fand die *Jahrestagung der Sektion Interkulturelle und International Vergleichende Erziehungswissenschaft (SIIVE)* zum Thema ‚*Normativität, Positionierung, Reflexivität: (Selbst)kritische Perspektiven*‘ an der Universität Münster statt. Die Tagung hat sich der Diskussion normativer Grundannahmen, sozialer Konstruktionen und Kategorisierungen sowie symbolischer Ordnungen in Forschung und pädagogischen Konzepten, der Auseinandersetzung mit der Bedeutung normativer Bezüge für erziehungswissenschaftliche Forschung und Praxis sowie mit dem Verhältnis von Forschung und Politik sowie nicht zuletzt der Beschäftigung mit methodologischen und methodischen Problemen der Reflexion von Parteilichkeit und Perspektivität in der Forschung in den Feldern der Interkulturellen Bildung, der International Vergleichenden Erziehungswissenschaft und der Bildung für nachhaltige Entwicklung gewidmet. Mehr als 120 Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler haben sich zu der Tagung angemeldet, und es wurden etwa 40 Vorträge in bis zu drei parallelen Sessions gehalten. Die zwei Hauptvorträge der Tagung wurden von Prof. Dr. Astrid Messerschmidt (Technische Universität Darmstadt) zum Thema ‚*Kritik als Gegenwert – Unterbrechungen in den Kontinuitäten hegemonialer Bildung*‘ und von Prof. Dr. Franz Rauch (Alpen-Adria-Universität Klagenfurt) zu ‚*Bildung für nachhaltige Entwicklung als Prozess zwischen Normen und Reflexion? Betrachtungen an der Schnittstelle von Forschung und Praxis*‘ gehalten. Zudem fanden auf der Tagung die Mitgliederversammlungen der Kommissionen Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE), Interkulturelle Bildung (KIB) und Vergleichende und Internationale Erziehungswissenschaft (VIE) sowie der Sektion Interkulturelle und International Vergleichende Erziehungswissenschaft (SIIVE) statt.

Vom 16. bis 17. Oktober 2015 wird eine *Nachwuchstagung der Kommission Bildung für nachhaltige Entwicklung* in der SIIVE an der Freien Universität Berlin stattfinden. Der Call for Papers ist unter <http://www.siive.de> veröffentlicht.

Aktuelle Informationen zur SIIVE finden sich in dem Bereich der Sektion auf <http://www.dgfe.de> sowie auf der eigenen Sektionshomepage <http://www.siive.de>. Kontakt: Prof. Dr. Marco Rieckmann, Universität Vechta, Vorsitzender der SIIVE, marco.rieckmann@uni-vechta.de.

Nachruf auf Prof. Dr. Dr. h.c. Wolfgang Mitter

Wir trauern um Prof. Dr. Dr. h.c. Wolfgang Mitter, der am 23. Oktober 2014 nach kurzer schwerer Krankheit im hohen Alter von 87 Jahren gestorben ist.*

Wolfgang Mitter wurde 1972 an das DIPF in Frankfurt am Main berufen. Bis 1998 leitete er die damalige Abteilung Allgemeine und Vergleichende Erziehungswissenschaft des Instituts. Von 1978 bis 1981 und von 1987 bis 1995 war er Institutsdirektor. Von 1975 bis 2007 lehrte er zugleich als Professor an der Johann Wolfgang Goethe-Universität Frankfurt am Main.

Geboren wurde er 1927 in Trautenberg (Nordböhmen), heute Trutnov in Tschechien. In seiner Jugend musste Wolfgang Mitter Krieg, Gefangenschaft und den Verlust der Heimat ertragen; doch erlebte er auch Mitmenschlichkeit. „Man lernt unter solchen Umständen das Böse und das Gute besonders kennen“, hat er einmal in Erinnerung an diese Zeit bemerkt. Als sogenannter Umsiedler kam er nach Hessen und studierte später an der Johannes Gutenberg-Universität Mainz Osteuropäische Geschichte und Russisch. Nach seiner Promotion in Geschichte an der Freien Universität Berlin war er zunächst Gymnasiallehrer und Fachleiter in Kassel. So fand er den Weg zur Lehrerbildung. Vor seiner Berufung an das DIPF war er von 1964 bis 1972 Professor für Allgemeine Pädagogik an der Universität Lüneburg.

Mitter hat sich insbesondere auf dem Gebiet der Vergleichenden Erziehungswissenschaft herausragende Verdienste erworben. Er widmete sich dem Vergleich von Bildungssystemen vor allem in Europa. In einer Zeit, als die DDR und die östlichen Nachbarländer auch wissenschaftlich weithin eine Terra incognita waren, gehörte er zu den wenigen Forschern, die Erziehungs- und Bildungsfragen dieser Region bearbeiteten. Sein Interesse richtete sich auch auf außereuropäische Länder; so befasste er sich in seinen Untersuchungen u.a. mit der Lage des Bildungswesens in den USA und Kanada, in Japan, Korea und China, in Indonesien und Südostasien. Im Lauf der Jahre knüpfte er enge Verbindungen zu Bildungsforschern in vielen Teilen der Welt.

Wolfgang Mitter hat dank seiner wissenschaftlichen Leistungen, aber auch wegen seiner Mittlerrolle im In- und Ausland hohe Anerkennung gefunden: Er war Präsident der Comparative Education Society in Europe, des World Council of Comparative Education Societies und der World Association for Educational Research. Die Academia Europea und die Russische Akademie für Bildung beriefen ihn zu ihrem Mitglied. Er war Ehrenmitglied der Deutschen Gesellschaft für Erzie-

hungswissenschaft, der Deutschen UNESCO-Kommission, der Pädagogischen Fakultät der Karls-Universität Prag, der Comparative Education Society in Europe, der World Association for Educational Research und der Mediterranean Society of Comparative Education. Das Königreich Belgien zeichnete ihn mit dem Ordre Léopold II, das Land Hessen mit der Goethe-Plakette aus. Ihm wurden zudem die Plakette ‚650 Jahre Karls-Universität Prag‘ und die Silberne Gedenkmedaille der Universität verliehen. Diese Auszeichnungen bedeuteten Wolfgang Mitter aufgrund der eigenen Herkunft viel.

Auch in anderen Bereichen überwand er Trennendes: Zu seinen bedeutenden wissenschaftsorganisatorischen Leistungen zählt die Umstrukturierung des Instituts im Zuge der deutschen Einigung. Damals ging es darum, die Pädagogische Zentralbibliothek der Akademie der Pädagogischen Wissenschaften der DDR und eine Gruppe von Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern der Akademie in das DIPF zu integrieren. Dass diese Aufgabe gelang, ist vor allem ihm zu verdanken. So konnte die frühere Zentralbibliothek in die Bibliothek für Bildungsgeschichtliche Forschung des DIPF am Standort Berlin umgewandelt werden; sie bietet seither mit ihren Beständen und Serviceangeboten bildungshistorisch interessierten Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern eine vorzügliche Infrastruktur für ihre Arbeit. Das dürfte ihn, den Historiker, besonders erfreut haben.

Mitter blieb dem DIPF auch nach seiner Emeritierung im Jahr 1995 eng verbunden. Nicht nur, dass er sein Amt als Abteilungsleiter noch drei Jahre lang kommissarisch fortführte. Auch im Übrigen war er weiterhin aktiv. Nahezu täglich kam er ins Institut, um wissenschaftlich zu arbeiten. Er hielt Vorträge, schrieb Abhandlungen, begab sich auf Forschungsreisen ins In- und Ausland, pflegte seine Kontakte zu den Kolleginnen und Kollegen in einem weltweiten Netzwerk. Sie nutzten gern die großzügige und herzliche Gastfreundschaft, die er und seine Frau Sylvia gewährten. Davon profitierten bis zuletzt auch die Kollegen im Institut wie auch seine früheren Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter.

Wolfgang Mitter hat die wissenschaftliche Welt der Bildung in das DIPF eingeholt und zugleich das DIPF weltweit bekannt gemacht. Auf diese Weise hat er das Profil unseres Instituts geschärft. Dafür werden die Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter ihm stets dankbar sein.

* Der hier veröffentlichte Nachruf basiert auf der entsprechenden Mitteilung des DIPF (<http://www.dipf.de/de/dipf-aktuell/aktuelles/nachruf-auf-prof-em-dr-dr-h-c-wolfgang-mitter> [3.11.2014]) wir danken Frau Christine Schumann für die freundliche Erlaubnis, sie auch hier abzu drucken.

Knut Schwippert
(Geschäftsführender Herausgeber
an der Universität Hamburg)

Rezensionen

Bergmüller, Claudia (Hrsg.). (2013). *Capacity Development und Schulqualität. Konzepte und Befunde zur Lehrerprofessionalisierung in der Entwicklungszusammenarbeit*. Münster: Waxmann, 196 S., 19,90 €.

Gleich nach der Bekämpfung von Hunger und Armut ist *Education for All (EFA) – Grundbildung für Alle* die Nummer zwei von den acht Millenniumszielen, die von der UN-Generalversammlung im Jahr 2000 beschlossen wurden. Dafür waren und sind weiterhin enorme Anstrengungen seitens vieler Länder des Südens nötig – und Unterstützung durch die reicheren Länder des Nordens. Ein zentraler Punkt in der Sicherung von Grundbildung ist die Aus- und Fortbildung von Lehrkräften – und genau dies ist das Thema der Publikation von Claudia Bergmüller. Sie führt umfassend und kenntnisreich in den Sammelband ein, der Praxisberichte von hohem Niveau mit empirischen und theoretischen Befunden in hervorragender Weise zusammenbringt.

Im ersten Teil werden Projekte zur Lehrerprofessionalisierung vorgestellt. Zwei davon werden durch das katholische, weltweit wirkende Don Bosco Institut (DBI) umgesetzt. In Mosambik, wie auch in den anderen Ländern, zu denen der Band Berichte liefert, ist die zentrale Frage, „wie ... das Problem des

Lehrkräftemangels gelöst und zugleich die Qualifizierung des derzeitigen Personals im Hinblick auf die anstehenden Reformen erfolgen [kann]“ (S. 80). Die Autoren Thomas Gerhards und Nelson Penedo, Teamleiter und Geschäftsführer der Don Bosco Mission Bonn, berichten, dass sich dieses Problem nicht nur in der Grund-, sondern auch in der Berufsbildung stellt – letzteres ein Gebiet, auf dem sich die Nachfolger des Ordensgründers Don Bosco in Mosambik besonders engagieren: Seit 2008 besteht in dem ‚Instituto Superior Dom Bosco‘ die erste und einzige Fachhochschule des Landes, die Lehrkräfte und Schulleitungen für Berufsschulen ausbildet. Trotz oder gerade wegen dieses als „Quantensprung“ (S. 84) eingeschätzten Fortschritts stellen die Verfasser abschließend eine Reihe nachdenklicher Fragen, beispielsweise ob „nicht die im Kleinstgewerbe in Afrika weit verbreitete traditionelle informelle Ausbildung aufgewertet und von Berufsschulen subsidiär unterstützt werden [muss]“ (S. 84).

In Indien umfasst das Qualifizierungsangebot am ‚Educentre‘ des in der Stadt Guwahati im Nordosten des Landes gelegenen Don Bosco Instituts insgesamt dreizehn verschiedene Trainingsangebote zur Aus- und Fortbildung von Lehrkräften. Die Autorin und der Autor, Vattathara Thomas SDB und Elizabeth George FMA, beide in der Leitung des lokalen DBI, nennen eine Zahl von bislang (2013) über 10.000 Teilnehmenden (S. 69), die entspre-

chend den Zielen der Organisation ausgebildet wurden: Diese sind „Exzellenzförderung im Bildungsbereich“ durch die Qualifizierung von Lehr- und Führungskräften, Vermittlung neuer Unterrichtsmethoden, Weitergabe von Schulentwicklungswissen und -kompetenzen und schließlich Anleitung zu pädagogischer Reflexion und innovativem Denken in Theorie und Praxis (S. 70).

Ein weiterer, elaborierter Bericht zur Bildungssituation in Indien stammt von Venkat Reddy, Mitglied des Leitungsteams der MV Foundation, die seit 1981 als Forschungsinstitut besteht. Dieses widmet sich, neben Forschung und Dokumentation, vor allem der Bekämpfung von Kinderarbeit und der Beförderung von Bildung durch verschiedene Multiplikationsstrategien und -projekte – angesichts von „87 million children out of school in India“ (S. 102) eine gigantische Aufgabe. Der Autor stellt die vorbildhaften Anstrengungen des „All India Teachers’ Forum for Child Rights“ vor, für dessen Gründung die MV Foundation 1996 den Anstoß gegeben hatte (S. 98). Das Forum formulierte eine Reihe von qualitätssichernden Prinzipien, die in zwei Richtungen wirken: Zum einen befördern sie die Professionalisierung der Lehrkräfte, zum anderen das Recht der Kinder auf Unverletzlichkeit und Bildung (S. 100).

Weitere Berichte beziehen sich auf Guinea, Malawi, Jemen und Haiti. Béatrice Cécé und Brigitte Sodatonou

stellen ein Projekt der damaligen GTZ¹ (Gesellschaft für technische Zusammenarbeit) in Guinea vor, das ab 2006 für die Förderung der Grundbildung folgende Schwerpunkte setzte: 1. Vermittlung von Methodenkompetenz; dies bedeutete vor allem, „das traditionelle Verständnis des Unterrichtens ... zu ändern“ und die Haltung der Lehrkräfte dahingehend zu verändern, dass „das Kind mit seinen Grundbedürfnissen ... im Mittelpunkt steh[t]“ (S. 42); 2. Förderung der Mädchenbildung und damit der Gleichberechtigung; 3. die Schaffung einer qualitativ guten Ausbildung von Fortbilderinnen und Fortbildern. Die Autorinnen bilanzieren u.a., dass ein systematisches Monitoring sowohl der Fortbildungen als auch des Unterrichts einen zentralen Bestandteil der Qualitätssicherung in der Grundbildung darstellt.

Das von der damaligen InWent gGmbH (s. Anmerk. 1) getragene und 2004 begonnene Vorhaben zum ‚Capacity Building zu lernerorientiertem Unterricht in Malawi‘ – so der Titel des Beitrags von Bianca Agert und Connie Villaseca – legte besonderen Wert auf ‚Lernarrangements‘ (siehe S. 26 ff.): Die Teilnehmenden wurden von Fachdidaktikerinnen und Fachdidaktikern deutscher Hochschulen nach Standards der Erwachsenenbildung unterrichtet. Jede Gruppe wurde zusätzlich von pädagogischen Kräften unterstützt, sodass die zu lernenden Methoden von den Lehrkräften erfahren werden konnten. Abschließend plädieren die Autorinnen

in einer Umkehr der Perspektive dafür, dass die Lehreraus- und Fortbildung in Deutschland sich vor dem Hintergrund zunehmender Migration mit dem afrikanischen Kontinent befassen sollte (S. 34).

Ilse Voss-Lengnik berichtet über ein ebenfalls von der GTZ getragenes Vorhaben zur Verbesserung der Grundbildung im Jemen. Hierbei wurde ein dezentraler Ansatz verfolgt, da in der Bildungsverwaltung des Landes bislang kaum Erfahrungen zur zentralen Steuerung von Bildungsprozessen vorliegen (S. 55). Das Programm beinhaltete daher, neben der Qualifizierung des Bildungspersonals vor Ort in den Schulen und der Einbindung der Kommunen mit dem Schwerpunkt Mädchenförderung, auch einen Baustein zur „Kapazitätsentwicklung in der Bildungsverwaltung“ (S. 57). Ein aktuelles Projekt zielt darauf, junge Frauen als Lehrerinnen auszubilden, da der Mangel an weiblichem Lehrpersonal Eltern davon abhält, ihre Töchter zur Schule zu schicken.

Der Beitrag des Unternehmers Peter Hesse, der mit seiner Stiftung seit ca. 30 Jahren in Haiti im vorschulischen Bereich engagiert ist, zeigt, dass auch Einzelinitiativen, wenn sie einen langen Atem haben und bereit sind, bürokratische Hürden zu überwinden, einiges bewirken können. Bis 2013 sind 50 Vorschulen in Zusammenarbeit mit lokalen Partnern etabliert, 700 Vorschullehrkräfte ausgebildet und über 80 Vorschul-Leiterinnen und -Leiter diplo-

miert worden. Es ist bedauerlich, dass diese Initiative bislang nicht wissenschaftlich begleitet und systematisch ausgewertet wurde.

Damit komme ich zum zweiten Teil des Bandes, den empirisch-theoretischen Befunden: Claudia Richter befragte in ihrer Studie zur ‚Schulqualität in Honduras‘ vor allem Lehrkräfte und Schulleitungen danach, was sie unter Schulqualität verstehen und wie diese verbessert werden könne (S. 109). Ihre Ergebnisse präsentiert sie vor dem Hintergrund einer ausführlichen Darstellung der Bildungssituation des Landes und unter Einbeziehung der EFA-Fast Track Initiative² (S. 110–116). Die Antworten der Befragten, so die Autorin, bezogen sich zunächst vor allem auf die Defizite des Bildungssystems. Extrahieren ließen sich fünf zentrale Merkmale von Schulqualität, nämlich „Lehrerhintergrund“ und „Lehreraus- und -fortbildung“, „Ausstattung und Infrastruktur“, „elterliche Partizipation“ sowie die „soziale[n] und familiäre[n] Verhältnisse der Schüler/innen“ (S. 118); die Vorschläge zu Verbesserungen bezogen sich folgerichtig auf eben diese Bereiche – allerdings wurde von den Interviewten hierbei weniger auf Versäumnisse des Staates eingegangen. Stattdessen wurden die Eltern in die Verantwortung genommen (ebd.). In ihrem Fazit hebt Claudia Richter „das häufige Fernbleiben der Lehrer/innen und Schüler/innen vom Unterricht ... [als] ... zentrales Problem“ (S. 123) hervor.

Das Autorinnenteam Katrin Lipowski und Tina Seidel nimmt die Praxisberichte des ersten Teils unter die Lupe und zieht eine etwas fragwürdige Parallele zur Situation in europäischen Ländern – letztere stünden „vor ähnlichen Problemen“ (S. 152). Anhand des EU-Projekts ‚Mind the Gap‘ und des Folgeprojekts ‚S-TEAM‘, die beide auf die naturwissenschaftliche Bildung in sieben Ländern (Dänemark, Deutschland, England, Frankreich, Norwegen, Spanien, Ungarn) abzielen, zeigen die Autorinnen typische Hemmnisse der Teilnahme an Lehrerfortbildungen auf: Diese sind zum einen einzelschulisch und zum anderen durch die mangelnde „Kooperation und Kohärenz zwischen ... den einzelnen Ebenen des Bildungssystems“ bedingt (S. 156).

Claudia Bergmüller, Sarah Lange und Annette Scheunpflug stellen zwei anspruchsvolle Interventionsstudien aus Kamerun vor, die sich auf Schuleffektivität beziehen: ‚DYFOP‘ – Dynamisation fonctionelle de la Pédagogie – und ‚ISTP‘ – In-Service Training Program. Beide zielen, wie auch die in den Praxisberichten vorgestellten Projekte, auf die Verbesserung des Unterrichts durch Methoden, welche die Schülerinnen und Schüler aktivieren (S. 130 f.). Um die Wirkung der Programme zu erforschen, wurde jeweils eine Gruppe von Lehrkräften geschult, die Kontrollgruppe hingegen nicht; beide Gruppen wurden mittels Unterrichtsbeobachtungen und Videoaufzeichnungen untersucht. Die Autorinnen stellen „signifikante

Unterschiede im Unterrichtsskript“ (S. 133) fest und führen diese darauf zurück, dass die Lehrkräfte in beiden Programmen sowohl eine fundierte fachdidaktische Qualifizierung als auch Unterstützung durch Supervision bzw. Coaching erhielten.

Mit Angelika Paseka und Martin Heinrich wurden eine Autorin und ein Autor für die theoretischen Beiträge am Ende des Sammelbandes gewonnen, die langjährige Expertise auf ihrem jeweiligen Gebiet vorweisen können. Während Paseka die Praxisberichte und damit ‚Capacity Building aus professionstheoretischer Perspektive‘ untersucht und dabei den Begriff Professionalität in den Mittelpunkt ihrer Überlegungen stellt, unternimmt Heinrich den Versuch, die Konzepte ‚Capacity Building und Schulqualität aus governancetheoretischer Perspektive‘ „trennschärfer zu machen“ (S. 173). Aus Pasekas Beitrag lässt sich ableiten, dass die Umsetzung einer Education for All weiterhin der „Vision von einer kindgerechten Schule“ (S. 169) bedarf, und Professionalisierung vor allem durch eine „Entwicklung von Unsicherheitstoleranz“ (S. 170) seitens der Lehrkräfte sowie durch eine reflexive Praxisforschung „in einer professionellen Lerngemeinschaft“ (ebd.) befördert werden kann. Aus Heinrichs Beitrag kann man lernen, wie durch Abstraktion und die Heranziehung eines dritten – *tertium comparationis* – verschiedene Dinge zusammengedacht werden können und man so z.B. zu der Erkenntnis gelangt,

dass „eine wesentliche Strukturhomologie zwischen Capacity Building und Schulqualität ... darin begründet [liegt], dass in den theoretischen Modellen nicht mehr auf eine unilaterale Steuerung referiert wird“ (S. 189).

Abschließend sei dieser Band zu allererst international vergleichend arbeitenden Bildungsforscherinnen und -forschern empfohlen; darüber hinaus aber auch allen Akteuren in der Entwicklungszusammenarbeit sowie denjenigen, die bei ihrer Arbeit im und am deutschen Bildungssystem den Blick über den Tellerrand nicht missen möchten.

Anmerkungen

1. 2011 fusionierte die InWent gGmbH mit der Gesellschaft für technische Zusammenarbeit (GTZ) und dem Deutschen Entwicklungsdienst (DED) zur Gesellschaft für Internationale Zusammenarbeit (GIZ).
2. Die EFA-Fast Track Initiative wurde von der Weltbank ins Leben gerufen und 2011 in Global Partnership for Education umbenannt.

Barbara Scholand,
Universität Hamburg

von Bargaen, Imke (2014). *Lehrkräfte in einer globalisierten Welt. Eine länderübergreifende Studie zu ihrem beruflichen Selbstverständnis* (Studies in International Comparative Educational Science. Focus: Europe). Wiesbaden: Springer VS, 280 S., 39,99 €.

Wie Globalisierung beschrieben, in seinen Auswirkungen greifbar und als dynamische Entwicklung im Alltag von Lehrerinnen und Lehrern konkret erfahren wird, stellt ein komplexes und gleichsam interessantes Untersuchungsgefüge dar, mit dem sich Imke von Bargaen in ihrer Dissertationsschrift auseinandersetzt. Zur Ergründung dieses Forschungszusammenhangs geht sie dazu der Frage nach: „*Aus welchen Elementen konturiert sich das berufliche Selbstverständnis einer Lehrkraft?* [Herv. im Orig.]“ (S. 18). Die 280 Seiten umfassende Monographie ist in sieben Hauptkapitel unterteilt, in denen sich die Autorin nach der Herleitung des Gegenstandsbereichs (Kap. 1) mit dem beruflichen Selbstverständnis von Lehrkräften, als Tertium Comparationis dieser länderübergreifenden Studie, dezidiert auseinandersetzt (Kap. 4). Im Fokus der explorativen Studie, die empirisch mittels 26 teilstrukturierter Interviews mit Lehrkräften in Deutschland (Nordrhein-Westfalen) und in Großbritannien (England) durchgeführt wurde, steht somit explizit die Erfassung der subjektiven Sichtweisen und

damit verbundene Konsequenzen für den Lehrerberuf.

In Kapitel zwei setzt sich von Bergen zunächst mit dem Begriff Globalisierung und damit einhergehenden Wandlungsprozessen, die das Bildungswesen der Länder im Allgemeinen und Schulentwicklung im Besonderen betreffen, auseinander. Sie beschreibt Auswirkungen von Globalisierung für die beiden zu untersuchenden westeuropäischen Länder und stellt heraus, dass mögliche Resonanzen von Globalisierung für die fokussierte Zielgruppe bislang wenig untersucht sind. Im dritten Kapitel wird die berufliche Situation von Lehrkräften im Zuge vorherrschender Rahmenbedingungen in den Untersuchungskontext eingebettet. Darüber hinaus wird der professionstheoretische Ansatz ins Feld geführt sowie auszumachende Phasen und Diskussionen um De- und Reprofessionalisierung für Deutschland und England systematisch nachgezeichnet und ausgeleuchtet. Über dieses Vorgehen werden Elemente des Wandels des Lehrerberufs konturiert und Erkenntnisse für die Konzeptionierung der empirischen Untersuchung abgeleitet. Der Konzeption des beruflichen Selbstverständnisses von Lehrkräften, wie erwähnt als *Tertium Comparationis* dieser Untersuchung, wird sich im vierten Kapitel gewidmet. Dafür werden bewährte Konzepte und Konstrukte zu Lehrpersonen und Elementen ihres Selbstverständnisses präsentiert und thematisiert, wodurch zentrale Vorar-

beiten für das eigens zu entwickelnde Konstrukt des beruflichen Selbstverständnisses geleistet werden. Im methodologisch und methodisch ausgerichteten Kapitel fünf werden daraufhin Grundlagen und Potentiale qualitativer Sozialforschung entfaltet, deren Kenntnis zur Bearbeitung des Feldes zuträglich und für das entworfene Forschungsdesign prägend sind. Zudem wird die Umsetzung und Vorgehensweise der Datenerhebung an öffentlichen bzw. allgemeinbildenden Schulen des Primar- und Sekundarbereichs in Nordrhein-Westfalen und England dargestellt. Hierbei wird sowohl das eigene Vorgehen selbstkritisch reflektiert als auch der vollzogene Forschungsprozess transparent gemacht. Des Weiteren werden die zu erhebenden fünf Themenkomplexe zur Ergründung des beruflichen Selbstbestverständnisses (eigene Erwartungen / Ziele; persönliche Erfahrungen; Arbeitsalltag; Gesellschaft; äußere Rahmenbedingungen) erläuternd ins Feld geführt (S. 124 ff.).

Die Datenauswertung und die analytisch vollzogene Typenbildung über ein 5-stufiges Verfahren, von der Bildung von Merkmalen als „die zentralen Zuschreibungen der Lehrperson auf den eigenen Beruf“ (S. 164), die Gruppierung von Fällen, Analyse von Zusammenhängen und Charakterisierung der Typen bis zur Konturierung des beruflichen Selbstverständnisses in der fünften und letzten Stufe, sind Teil des sechsten Kapitels der Untersuchung. Einstellung der befragten Lehrerinnen

und Lehrer werden dabei nach einer ausführlichen Thematisierung des Materials, isolierter Themen und gebildeter Merkmale der einbezogenen Interviews – 12 für England und 14 für Deutschland – abgeleitet. Darauf aufbauend werden im zusammenführenden siebten Kapitel die herausgearbeiteten nationalen Besonderheiten und Unterschiede der beiden Länder eingänglich zur Diskussion gestellt. So wird etwa konstatiert, dass der berufliche Status und die damit verbundene Selbstwahrnehmung in Deutschland an die Schulform gebunden sind, in England hingegen anderweitig Ausdruck finden: „Die Hierarchie, die sich in Deutschland in Zusammenhang mit den Schulformen zeigt, äußert sich in England eher in dem beruflichen Status bzw. der Berufsbezeichnung“ (S. 231). Des Weiteren wird auf Basis der Ergebnisse herausgestellt, dass sich hinsichtlich der Globalisierung für beide Länder „ähnliche Reaktionsmuster ab[zeichnen], die das berufliche Selbstverständnis nachhaltig beeinflussen“ (S. 241). Im achten Kapitel wird schließlich ein Ausblick gegeben. Hier werden sowohl professions- und schultheoretische Konsequenzen der Studie abgeleitet als auch Grenzen der eigenen Untersuchung und Ansatzpunkte für weiterführende Studien benannt.

Insgesamt zeichnet sich die Studie durch eine klare Strukturierung, gute Lesbarkeit, einen hohen Grad an methodologischer und methodischer Reflexion sowie eine konsequente und transparente Vorgehensweise aus. Aufgrund ihres Zuschnitts leistet die Studie sowohl einen Beitrag zur Professionsforschung als auch zur Internationalen und Vergleichenden Erziehungswissenschaft (IVE). In ihrer lesenswerten Arbeit gelingt es Imke von Bargen zu veranschaulichen, dass sich ein Bedeutungszuwachs globaler Dimension und Bezugsgrößen in der subjektiven Wahrnehmung und dem beruflichen Selbstverständnis von Lehrkräften erkennen und wie sich dies konzeptualisieren lässt. Aufgrund seiner Ausrichtung ist das Buch für eine breite Leserschaft, insbesondere Lehrerinnen und Lehrer, Studierende und Dozierende geeignet.

Jochen U. Schwarz, Westfälische
Wilhelms-Universität Münster